

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY PRAHA
KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Seberozvoj učitele jako základní předpoklad připravenosti
na jeho profesi**

Selfdevelopment Of Teacher As Basic Premise Of Preparedness For
Profession

Vypracovala:
Bc. Marcela Murgašová, Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Prohlašuji,

že jsem tuto předloženou diplomovou práci vypracovala zcela samostatně, uvádím v ní všechny použité prameny a literature a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12.7.2012

Bc.Marcela Murgašová

Abstrakt

Diplomová práce navazuje na bakalářskou práci „Gestalt terapie a její využití ve školství” a zabývá se seberozvojem učitele jako základního předpokladu připravenosti pro výkon jeho profese. Popisuje samotný komplikovaný pojem seberozvoj učitele, dále se zabývá otázkami kvality vyučování a profesionalizace, kde opět zdůrazňuje seberozvoj jako cestu přechodu od semiprofese k profesi. Zamýšlí se nad nutností seberozvoje vzhledem k prudkým změnám v dnešní společnosti a tím se zvyšujících nárocích na osobnost učitele. Tato práce vychází z přesvědčení o důležitosti seberozvoje učitele zejména v oblasti sociálních a osobnostních kvalit, ptá se, zda jsou tyto kvality dostatečně rozvíjeny v pregraduální přípravě učitele a zda je také nabídka dalšího vzdělávání pro dnešní učitele dostačující. Krátká kapitola je věnována syndromu vyhoření. Empirická sonda si klade za cíl ověřit závěry a výzkumy z teoretické části. Zvolenou metodou pro sondu je dotazník pro učitele základních škol. V závěru práce je seznam center, která poskytují další vzdělávání učitelů.

Klíčová slova:

Seberozvoj učitele, osobnostní a sociální kompetence, profesionalizace, profesní standard kvality učitele, nároky na učitele, syndrom vyhoření, vzdělávání učitele, cíl vzdělávání.

ABSTRACT

This thesis follows the bachelor thesis „Gestalt therapy and its use in education” and deals with self-development of teachers as a basic premise for preparedness for the profession. It describes very complicated concept self-development of teacher itself, then it discusses the issues of teaching quality and professionalism, where the thesis again emphasizes self-development as a way of transition from semiprofession to profession. It contemplates the necessity of self-development due to the rapid changes in today's society and thus increasing demands on the personality of the teacher. This thesis is based on the belief in the importance of self-development of teachers mainly in social and personal qualities, it asks whether these qualities are sufficiently developed in the pregraduate teacher's education and if the offer of further education is sufficient for today's teachers. A short chapter is devoted to the burnout syndrome. Empirical probe aims to validate the conclusions and research of the theoretical part. The chosen method for the probe is questionnaire for primary school teachers. There is a list of centers that provide teacher training in the end of the thesis.

Key words:

Self development of teachers, personal and social competence, professionalism, professional standard of quality of teachers, demands on teachers, burnout syndrome, teacher's further education, target of education.

OBSAH

ÚVOD	7
1 POJETÍ SEBEROZVOJE	9
1.1 Seberozvoj učitele	9
2 PROFESIONALIZACE A KVALITA UČITELSTVÍ, SEBEROZVOJ JAKO CESTA K JEJICH DOSAŽENÍ	11
2.1 Úvod	11
2.2 Profesionalizace učitelství	11
2.2.1 Profesionalizace v ČR:	13
2.2.2 Profesní standard	14
2.2.2.1 Příklady standardů	17
2.2.3 Závěr profesní standard	19
3 SEBEROZVOJ UČITELE V KONTEXTU SPOLEČENSKO KULTURNÍCH A TECHNOLOGICKÝCH PROMĚN SPOLEČNOSTI	21
3.1 Úvod	21
3.2 Požadavky na učitele v dnešní společnosti, obtížnost učitelské role	21
3.2.1 RVP, Klíčové kompetence, OSV	21
3.2.2 Změny ve společnosti, rozporuplné cíle vzdělávání	22
3.2.3 Učitel jako pomáhající profesionál	25
3.2.4 Další	26
4 SEBEROZVOJ UČITELE V KONTEXTU PODMÍNEK A MOŽNOSTÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	29
4.1 Úvod	29
4.2 Pregraduální vzdělávání učitele	32
4.2.1 „Rozvrh hodin“ na pedagogických fakultách	32
4.2.2 Možnosti osobnostního seberozvoje na fakultách	33
4.3 Další vzdělávání učitele	34
4.3.1 Definice a cíle dalšího vzdělávání	34
4.3.1.1 Kompetence, osobnostní a sociální kompetence	35
4.3.2 Vzdělávací potřeby učitelů	38
4.3.3 Motivace a rezistence učitelů	39
4.3.4 Možnosti dalšího vzdělávání učitelů	42
4.3.4.1 Osobnostně sociální výcvik	42
4.3.4.2 Zkrácený psychoterapeutický výcvik	44
4.4 Závěr možnosti seberozvoje	45
5 SEBEROZVOJ JAKO PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	47

6	EMPIRICKÉ OVĚŘENÍ VYBRANÝCH OTÁZEK TÝKAJÍCÍCH SE SEBEROZVOJE UČITELE.....	50
6.1	Úvod.....	50
6.2	Charakteristika a cíl empirické sondy	50
6.3	Vyhodnocení dotazníku	51
6.4	Závěr empirické sondy	65
7	CENTRA ZAJIŠŤUJÍCÍ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	67
8	ZÁVĚR	68
9	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
10	PŘÍLOHY	74

ÚVOD

Motto:

„Skutečným štěstím pro všechny žáky je dobrý učitel. Zapamatují si ho na celý život. Ale špatný učitel je horší než živelná pohroma...jediné, co umí, je zasévat odpor nebo lhostejnost tam, kde by mohly kvést růže“ (Z knihy G.Danilova *Nezabít Mozarta*)

„Kvalita vzdělávacího systému nemůže přesáhnout kvalitu svých učitelů.“

McKinsey&Company

V dnešní době plné změn a reforem ve školství, v době krize rodiny, kdy je od učitele a školy navíc ještě více vyžadována i výchova dítěte, jsou na jeho osobnost vynaloženy velké nároky. Navíc je často tím, který „nesmí udělat chybu“. V této době je také dosti rozporuplný cíl vzdělávání a učitel mnohdy ani nemůže vědět, co to znamená učit „kvalitně“. Hovoří se o tom, že učitelství by mělo projít procesem profesionalizace. V návaznosti na výše uvedené by měl být vytvořen profesní standard kvality učitele jako soubor jeho žádoucích kompetencí. Vytvářejí se odborné skupiny, které tyto standardy připravují. K přizpůsobení se těmto změnám je však nutná osobnost učitele samotného a jeho snaha o seberozvoj. Ve své diplomové práci jsem se proto rozhodla zabývat tématem seberozvoje učitele zejména z výše popsaných důvodů a také proto, že ve své bakalářské práci Gestalt terapie a možnosti jejího využití ve školství jsem dospěla k závěru, že právě osobnosti učitele by v dnešní době měla být věnována pozornost rozsáhlejší. Vždyť právě učitel je ten, který stojí na samotném začátku všech změn ve školních lavicích a jestliže chceme, aby všechny reformy fungovaly, musíme se věnovat právě jemu a to zejména jeho přípravě na učitelskou profesi a péči o něj jako lidskou bytost v průběhu jeho profesní dráhy. Chci nahlédnout na učitele jako na osobnost vyhledávající si zdroje a na možnosti, jež může nacházet jak v kognitivních, tak v humanistických směrech, na význam jeho připravenosti pro výkon profese a pro proces profesionalizace z pohledu osobnostního a sociálního a na význam neustálého vzdělávání a sebereflexe. Stejně jako při vyučování je dnes kladen důraz na osobnostní a sociální dimenzi rozvoje žáka, tak i při seberozvoji učitele nemluvím o rozvoji v oblasti prohlubování znalostí aporbačního předmětu, ale o jeho rozvoji zejména v oblasti sociálních a osobnostních kompetencí a o jeho motivaci k těmto změnám a rozvoji. Právě o pochopení pojmu seberozvoj mluví první kapitola mé práce. Odpovědi jakým směrem učitele rozvíjet bychom měly dostat po nastudování profesních standardů kvality, jež by měly být nástrojem pro

sebehodnocení a následně seberozvoj, a proto o nich pojednává hned druhá kapitola této práce, na níž navazuje kapitola hovořící o seberozvoji v kontextu dnešních změn společnosti, potažmo cílů vzdělávání a z toho plynoucích nároků na osobnostní a sociální kvality učitele. Jsou tyto kvality dostatečně rozvíjeny v pregraduální přípravě učitele? Jaké možnosti mají učitelé v dalším vzdělávání? Co jim škola nabízí? Na tyto otázky chci částečně odpovědět v další části své práce, kdy nahlédnu do rozvrhu pedagogických fakult a popíši základní možnosti týkající se dalšího vzdělávání učitele. Téměř na závěr práce uvádím přehled institucí dalšího vzdělávání v Praze a Středočeském kraji. Na závěr teoretické části popíši také vliv seberozvoje na prevenci syndromu vyhoření.

Práce je spíše teoretického rázu, při psaní jsem se však neubránila nutkání ověřit si své závěry v praxi, krátká empirická část proto pouze dokazuje nebo vyvrací závěry, ke kterým jsem došla v části teoretické, neklade si za cíl objevit něco neobjeveného. V této části jsem provedla empirické šetření na druhém stupni základních škol a to ve formě dotazníků pro učitele, který popisuje, jak učitelé (celkem 46 respondentů) subjektivně vnímají hlavní témata této práce.

Hlavním cílem práce je dokázat, že v dnešní době plné zvýšených nároků na učitele není možné přehlížet jeho nutnost seberozvoje osobnosti a pobídnout čtenáře k zamyšlení, že bez seberozvoje učitele zejména v oblasti osobnostních a sociálních kvalit není možné dosáhnout profesionalizace učitelství a potažmo kvalitního vyučování. Dále jsem chtěla poskytnout čtenáři stručný přehled možností rozvoje, které dnes učitelé mají.

Za podněty a inspiraci pro vznik práce děkuji zejména všem dětem a učitelskému sboru ZŠ Bří. Jandusů Uhřetěves, kteří mi byli velkou inspirací, dále vedoucí této práce PhDr. Haně Krykorkové, dále Mgr.Ester Neumannové, která vedla můj výcvik v Gestalt terapii a PaedDr.Karlu Rouhovi, který mi pomohl s distribucí dotazníků a byl mi rádcem v empirické části práce a nakonec vlastně všem dětem a učitelům, s nimiž jsem vedla diskuse při programech prevence sociálně patologických jevů, které jsem jako lektorka vedla, tak při hodinách angličtiny a občanské výchovy na různých základních školách.

1 POJETÍ SEBEROZVOJE

1.1 Seberozvoj učitele

V první kapitole této práce by bylo jistě vhodné objasnit a definovat termín seberozvoj, případně konkrétněji seberozvoj učitele. V žádné odborné literatuře z oblasti pedagogiky, psychologie a sociologie se mi však nepodařilo najít definici tohoto pojmu. Jediné dostupné definice jsou spíše neodborného charakteru na amerických encyklopedických serverech. Pro zajímavost jednu v začátku uvádím, hned poté popíši pojem seberozvoj tak, jak ho chápu já.

Seberozvoj (anglicky self- development) je volně přeloženo sadou aktivit, úkolů a studií, které člověk podstupuje a tím se snaží zlepšovat své znalosti. Cílem seberozvoje je dosáhnout našeho plného potenciálu – je jedno jestli v profesionálním nebo osobním životě. Aktivita seberozvoje jsou ty, které nám pomáhají:

- rozvíjet silné stránky a talent tak, abychom dosáhli našeho plného potenciálu;
- dosáhnout našich snů;
- stát se sebevědomějším;
- rozvíjet se duchovně;
- zlepšit kvality života, který žijeme;
- rozvíjet dovednosti, které nám pomohou zvýšit finanční příjem;
- zlepšit naše sociální dovednosti. (www.squidoo.com)

Jak jsem již v úvodu této práce zmínila, seberozvoj učitele chápu ne pouze jako rozvoj a prohloubení znalostí a dovedností v aprobačním předmětu, ale jako rozvoj učitele ve smyslu osobnostním a sociálním a je možné ho chápat jako pojem obsahující dvě pojetí či dvě dimenze:

- 1) Již zmíněný **rozvoj osobnostních a sociálních kvalit** ve vztahu k učitelské profesi. S jejich rozvojem jde ruku v ruce předpoklad flexibilního reagování na změny v dnešní společnosti, na nároky a požadavky, které jsou na učitele kladeny v procesu profesionalizace (vice viz.kap.2 této práce) i díky změnám v chápání cílů vzdělávání a změnám společnosti jako takové (vice viz.kap.3 této práce). Za zásadní považuji právě kategorii cíle vzdělávání. Např. edukační kultura obratu (pojem Helus In Kryrková, 2010, s.29) vybízí k tomu, aby vzdělávání nebylo jen péčí o poznatkový a dovednostní rozvoj jako bývá doposud, ale péčí o rozvinutí osobnosti.

Jedním z úkolů edukace má být péče o nitro člověka. Tato změna je velmi zásadní. Na tyto nároky není učitel nikdy zcela připraven a spolu se zkušenostmi by tyto nároky měly být transformovány do kategorií vystupujících jako cílové.

- 2) **Rozvoj sebe sama, práce na sobě samém na základě vlastního rozhodnutí** – bez vlastního dobrovolného rozhodnutí, bez vlastního uvědomění akceptovat nové okolnosti (požadavky doby, nároky na učitele), bez identifikace s těmito změnami a bez přijetí role učitele jako tzv.garanta metody se žádný seberozvoj nemůže uskutečnit, to vše samozřejmě v podmínkách, které rozvoj umožňují.

Není vůbec pochyb o tom, že učitel zasahuje významně do života žáků, jeho zájem o seberozvoj by měl být pocíťován jako nezbytný. Hlubší sebepoznání, které je nepostradatelnou součástí seberozvoje, chápe Helus (2004,str.10) jako nástroj zvyšování účinnosti učitelova pedagogického působení, ale zároveň i profesionálního uspokojení. Jak ale poznamenává, prostá aplikace sebepoznání ve smyslu autodiagnostiky a seberegulace předpokládá vzdát se statické vnitřní stability a bezkonfliktního pozitivního sebehodnocení, což je náročné a pro někoho může být až frustrující. Zároveň by však každé sebepoznání mělo být uspokojením bytostné potřeby vnitřního růstu.

Sebepoznání je podmínkou odborného i lidského růstu, který *umožňuje vyrovnat se základními podmínkami profese* (zlepšit se tam, kde třeba struktura osobnosti není příliš nakloněna) a zároveň může vést k rozvoji nejsilnějších stránek osobnosti, které však musí být objeveny a to skrz sebepoznání. Zejména v době profesionalizace učitelství nabývají otázky typu „jaký jsem učitel, jaký mohu být učitel a jaký mám být učitel” na důležitosti.

2 PROFESIONALIZACE A KVALITA UČITELSTVÍ, SEBEROZVOJ JAKO CESTA K JEJICH DOSAŽENÍ

2.1 Úvod

Klíčovou odpovědí na výzvy, které dnešní doba přináší, je snaha o výraznou profesionalizaci školství. Zásadním bodem profesionalizace je tvorba profesního standardu, který bývá indikátorem kvality profese. Jeho samotná tvorba však není jediným východiskem. Aby nebyl profesní standard pouze novým teoretickým souborem pojmů bez dalšího užití a přinášející pouze více byrokraci, je nutná identifikace učitele s tímto standardem a jeho motivace pro hlubší studování a pochopení standardu a řízení se jím.

V této kapitole budu definovat pojem profesionalizace dle našich předních sociologů a psychologů, dále se budu věnovat profesnímu standardu obecně a také konkrétněji situaci s jeho vytvářením v České republice a připojím i příklady již vytvořených standardů.

2.2 Profesionalizace učitelství

Jak bylo již řečeno v úvodu této kapitoly, klíčovou odpovědí na výzvy, které dnešní doba přináší, je snaha o výraznou profesionalizaci školství, tedy o systematickou podporu učitelství na cestě od tzv.semiprofese (tedy od povolání, které ještě přísná měřítko profese nenaplnuje) k tzv.pravé, skutečné profesi (Havlík, Kořan, 2007, s.163-164 nebo Vašutová, 2004). Jde o historický proces, v němž již mnohé bylo dosaženo (např.prosazení požadavku na vysokoškolské vzdělání učitele), větší část však stojí ještě před námi jako velká výzva budoucnosti.

V odborné literatuře je profese charakterizována znaky, které jsou kritérii k hodnocení míry profesionalizace určitého povolání. Z nich Spilková (In Krykorková, 2010, s.37) vybírá ty, které jsou považovány za nejdůležitější:

- soubor profesních expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika;
- dlouhá doba speciálního výcviku;

- smysl pro službu veřejnosti, oddanost práci a klientům;
- etický kodex;
- existence profesních komor;
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese;
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti;
- vysoká míra profesní odpovědnosti;
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže ve společnosti, vysoký ekonomický status.

Za podstatu profesionalizace učitelství je mnohými autory považováno posílení expertnosti učitelů v procesech vzdělávání a to zejména posílení dovedností a znalostí v oblasti pedagogicko – psychologické a didaktické, je také kladen důraz na spolupráci učitelů.

Předpokladem pro vysokou míru profesní odpovědnosti je profesní sebevědomí a přijetí zodpovědnosti znamená také zvýšené nároky na reflexi a sebereflexi v roli učitele.

Koťa (2002) vykládá pojetí profesionality tak, jak ji jako výsledek dlouhodobých výzkumů shrnuly publikace Carnegie Commission, která proslula aktivitami v oblasti vyššího vzdělávání. Úplný přehled základních charakteristik profesionality podle Carnegieho komise tvoří Přílohu č.1 této práce, shrneme-li však základní body, k profesionalitě patří (Koťa, 2002, str.165):

- vysoká úroveň odborných znalostí,
- nezávislost expertního posouzení potřeb klienta,
- obrana proti diletantům či šarlatánům,
- vytváření odborných asociací a etického kodexu, který umožňuje autonomní posouzení výkonu.

Helus (2007) považuje pro objasnění povahy učitelství a pro jeho profesionalizační perspektivy za prvořadé precizovat šest pojmů: sociální role, status, sebevymezení, znalosti, kompetence a ctnosti (morálně osobnostní vybavení).

V procesu profesionalizace dále můžeme zdůraznit i procesy vytváření učitelských spolků, otázky spolupráce školy a rodiny, odolnost učitele proti stresu, spolupráce uvnitř učitelských sborů, příprava učitelů na profesi, profesní sebereflexe atd.

2.2.1 Profesionalizace v ČR:

Profesionalizaci učitelů i výkon profese u nás v posledních letech ztěžují nejasné legislativní podmínky, častá výměna ministrů školství a s tím spojené nekonečné začínání a následné „vyhasínání“ projektů.

„Je stále otevřeným úkolem jak pro řídicí orgány jasné formulování požadavků profese a kritérií profesní dráhy, jejího hodnocení a vytváření podmínek pro jeho výkon, tak pro učitele v dalším vzdělávání, v organizování se k prosazování vlastních profesních požadavků apod. Řada problémů je otevřených nebo znovu a znovu otvíraných (zvl.požadavky na pregraduální a další vzdělávání učitele, kariérní řád...)“ (Havlík In Lazarová, 2006, str.54).

V mnoha ohledech lze vidět i odklon od cesty profesionalizaci k deprofesionalizaci , např. jeden ze základních znaků profese (dlouhé a univerzitní vzdělání) byl v posledních letech mnohokrát zpochybňován.

„Nejsou naplněny také další klíčové znaky skutečné profese – neexistuje **profesní standard**, etický kodex, profesní komora. Uvnitř profesní komory se neprosadilo pojetí učitelství jako reflektivní a tvůrčí profese. Většina učitelů nepřijala zvýšenou profesní autonomii a odpovědnost, nechápe ji jako vyjádření důvěry společnosti v profesionalitu učitelů, ale vnímá je spíše jako ohrožení.“ (Spilková In Krykorková, 2010, str.40). Přijetí profesní autonomi v oblasti tvorby kurikula je pro mnoho učitelů nepřekonatelné, jde totiž o totální obrat v pohledu na učitele v této oblasti a navíc řada výzkumů posledních let ukázala, že učitelé mají nízké sebevědomí a projevují značnou setrvačnost a konzervatismus v pojetí profese a sebepojetí. (např.Vašutová 2004).Nejasné profesní sebepojetí a profesní nejistota, založená právě na profesním sebevědomí je důležitou podmínkou pro ztotožnění se s profesí a podmínka k ochotě osobní angažovanosti.

Jedním z největších problémů je, že ze strany státu chybí systematická podpora profesionalizace. I přes toto se vytvořila roku 2008 Asociace profese učitelství, která podporuje vytvoření nové kultury sebeorganizující se profese učitelství. Je zaměřena především na podporu rozvoje profesní kvality učitele včetně nástrojů jejího hodnocení, na formulování a konkretizaci kvalifikačních předpokladů pro výkon profese a na podporu profesního rozvoje učitelů v praxi. „Asociace profese učitelství České republiky usiluje o takový sociální status profese učitelství, jež pozvedne důvěru v tuto pro společnost významnou profesi a její expertní charakter.“ (www.apu-cr.cz). Asociace chce profesně aktivizovat učitele, aby se více zajímali o kvalitu své profese a angažovali se v jejích

proměnách, aby rozvíjeli své profesní kompetence a podíleli se na vytváření profesní etiky. Je to pokus podpořit profesní sebevědomí učitelů a povzbudit jejich ochotu angažovat se v odborných diskusích o směřování českého školství, o pojetí kvality vzdělávání atd. Po posílení učitelské profese zevnitř se chtějí členové angažovat i směrem ven a to ovlivňováním vzdělávací politiky a podílením se na ovlivňování veřejného mínění. APU lze považovat za první krok k vytvoření profesní komory.

Na webu Ministerstva školství a tělovýchovy (dále jen MŠMT) je také k nalezení odkaz věnující se profesnímu standardu kvality učitele. Stránka je součástí projektu MŠMT, jehož cílem je zvýšit kvalitu výuky v českých mateřských, základních a středních školách prostřednictvím podpory profesního růstu učitelů. Výchozím bodem pro profesní růst je popis žádané a očekávané kvality práce učitelů v odpovídajících ukazatelích. Jinak řečeno, hledá se společně standard kvality učitelovy práce přijatelný pro české školy. Na těchto stránkách zve MŠMT všechny zajímaví se o tuto tematiku k přemýšlení o tom, co kvalita učitele je a jak ji dosáhnout. Byly vytvořeny i diskusní skupiny nabádající k veřejné diskusi. Pracovní skupina okolo tvorby standardu byla tvořena odborníky z řad pedagogů, psychologů a sociologů. Pokus výborný, ztroskotat však zřejmě na výměně ve vedení ministerstva. Vytvořené stránky www.standarducitele.cz byly naposledy aktualizovány roku 2010 a kromě odkazu na standard učitele jsou na něm i odkazy na kontaktní čísla, TV Markízu atd. Když jsem se obrátila na e-mail standarducitele@msmt.cz (dne 20.6.2012), nedostala jsem žádnou odpověď, při telefonickém pokus o získání informací o stavu standardů v současné době, jsem byla 5x přepojena, nikdo mi však nebyl schopen říci jakoukoliv informaci (dne 20.8.2012, dále dne 06.09.2012).

2.2.2 Profesní standard

Profesní standard je nástrojem pro sebehodnocení a následně seberozvoj, standard je obecně nástrojem pro dosahování, udržování a zvyšování kvality, kdy umožňuje rozpoznat kvalitu a tedy i její ocenění.

Co je standard profese učitele?

„Profesní standard kvality učitele (dále jen Standard) chápeme jako rámec žádaných kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádaný stav, reálně dosažitelný

za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.“

„*standard je popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích;

*standard vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe;

*standard je základním kamenem pro systém profesního růstu;

*standard popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.” (www.msmt.cz)

Skupina vytvořená MŠMT nechce, aby byl pojem standard jen jakousi frází, v jejich pojetí se jedná o „společenskou smlouvu, kterou je třeba pravidelně revidovat a obnovovat. Standard není nepohyblivý předpis, ale má povahu dosažitelného sdíleného cíle. Standard vyjadřuje průnik mezi „objektivními“ požadavky na plnění úkolu na určité úrovni a mezi realitou danou aktuálním stupněm profesního vývoje. Je důležité, aby ho učitelé i administrativní za takovou smlouvu stále považovali a stále na něm pracovali. Tím bude zajištěna jeho smysluplnost, přijatelnost, praktičnost a udržitelnost.“ (www.msmt.cz)

Jak má jednotlivým dotčeným skupinám standard pomoci?

Učitelé

- získají spravedlivější ocenění dobré práce
- získají perspektivu profesního růstu spojeného s platovým postupem
- získají vodítko pro cílené zlepšování vlastní práce (sebereflexe)
- získají odbornou pomoc a podporu pro zlepšování (např. mentory)
- získají jistotu ohledně toho, co se od nich očekává
- navzájem si v profesi lépe porozumí (společný jazyk uvnitř profese)
- objasní snáze vlastní práci veřejnosti (zejména rodičům a zřizovatelům), obhájí ji s oporou ve standardu

Ředitelé

- budou mít oporu pro spravedlivější rozhodování o finančním ohodnocení kvality práce učitelů
- snáze udrží začínající učitele ve škole
- získají vodítko pro pedagogické vedení učitelů ve sboru
- získají rámec pro rozvojové plány školy

Děti

- získají učitele, kteří se stále učí a zlepšují
- zlepší se učení žáků i jeho výsledky

Fakulty připravující učitele

- získají oporu pro žádoucí proměnu učitelského vzdělávání vzhledem k potřebám kurikulární reformy – obsah studijních programů s důrazem na profesionalizaci učitelství, účinné metody a formy výuky
- získají společný rámec pro definování profilu absolventa v souladu s cíli vzdělávací politiky
- přípravné vzdělávání bude provázáno s celoživotním profesním růstem učitele
- o studium se budou ucházet motivovanější uchazeči o profesi učitele, protože profese bude atraktivnější
- budou moci popsát a získat podmínky, které jsou nezbytné pro odpovídající přípravu studentů učitelství

Společnost

- ve školách budou vyučovat motivovaní a spravedlivě ohodnocení učitelé
- zájem o učitelské povolání se zvýší, to povede ke zvyšování kvality vzdělávání
- zvýší se spravedlivost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a vzdělání bude více odpovídat potřebám společnosti i jednotlivce
- veřejnost získá jasnou představu o nutných vnějších podmínkách pro systémovou podporu učitelů vlastních dětí
- veřejnost bude mít příležitost vyjádřit se, jaký význam přikládá kvalitní výuce a jakou podporu je ochotna učitelům poskytnout

2.2.2.1 Příklady standardů

Standardy jsou ve velké míře vytvářeny profesními asociacemi ve spolupráci se vzdělávací politikou a pedagogickým výzkumem a to v mnoha evropských zemích – Nizozemí, Belgie, Velká Británie. Nizozemí dokonce nechává jejich zpracování výhradně na učitelích pod heslem „nikdo nemůže lépe definovat kvalitu učitelů než učitelé sami”.

V USA existují dva rozdílné standardy kvality učitele. První je pro začínající učitele a je vytvářen státem, druhý je pro zkušené učitele. Po splnění určitých kritérií dostane učitel certifikát od „National Board”. Je sepsáno 5 základních předpokladů pro získání certifikace:

1. Předpoklad: Učitelé jsou oddáni svým studentům a jejich učení.

- učitel se snaží zprostředkovat znalost všem studentům a věří, že každý student se může něco naučit;
- učitel uznává individualitu žáka, chová se ke žákům spravedlivě, respektuje kulturní a rodinné rozdíly mezi žáky;
- učitel chápe, jak se studenti rozvíjejí a učí;
- učitel se zabývá také sebevědomím a motivací studentů, zabývá se vývojem charakteru a občanské odpovědnosti.

2. Předpoklad: Učitel zná předmět, který vyučuje a ví, jak tento předmět učit.

- učitel je mistrem vyučovaného předmětu, zná jeho historii, strukturu a využití předmětu v reálném životě;
- učitel umí a má zkušenost s učením předmětu, má povědomí o prekonceptech, které studenti mohou přinést do předmětu;
- učitel je schopen využívat různé instruktážní strategie k pochopení látky.

3. Předpoklad: Učitel je zodpovědný za správu a monitorování vzdělávání studentů.

- učitelé dávají přesné instrukce, vědí, jak udržet pozornost studentů a motivovat je;
- učitelé používají různé metody pro měření růstu a porozumění studentů;
- učitelé umí jasně vysvětlit výkon studentů jejich rodičům.

4. Předpoklad: Učitelé přemýšlejí systematicky o jejich praktikách a učí se ze zkušenosti.

- učitelé vědí, co je vzdělaný člověk a jsou jeho příkladem – čtou, ptají se, vytvářejí a jsou ochotni zkoušet nové věci;

- učitelé jsou obeznámeni s učitelskými technikami a strategiemi a drží krok se současnými problémy v americkém školství;
- učitelé kriticky přezkoumávají pravidelně svoji praxi, prohlubují svoje znalosti, rozšiřují dovednosti a zapracovávají nové poznatky do své praxe.

5. Předpoklad: Učitelé jsou členy učitelských se společenství.

- učitelé spolupracují s ostatními na zlepšení učení studentů;
- učitelé pracují s dalšími odborníky na vzdělávací politice, vývoji osnov a rozvoji zaměstnanců;
- učitel ví, jak spolupracovat s rodiči, aby se zapojily produktivně do práce školy.

(National Board for Professional Teaching Standards, 1987)

Po přečtení základních předpokladů pro získání certifikace v USA je patrné, že na prvních místech jsou právě osobnostní a sociální kvality učitele, které jsou hodnoceny a posuzovány.

Velice propracovaný standard má International Step by Step Association, přeloženo Mezinárodní asociace Step by Step (dále jen ISSA). ISSA je nevládní členská organizace, která byla založena v Nizozemí s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v raném věku (3-12 let).

Tyto standardy formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. Zaměřují se na to, JAK učitelé učí. To, co standardy popisují, jsou vlastně klíčové kompetence učitele. Jejich standardy plně korespondují se záměry a cíli Rámcového vzdělávacího programu v ČR a splňují požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích EU.

Zahrnují následující oblasti:

- Individualizace
- Učební prostředí
- Zapojení rodiny
- Techniky smysluplného učení
- Plánování a evaluace
- Profesionální rozvoj

- Sociální inkluze

Standardy ISSA jsou pomůckou pro získání jasné a měřitelné zpětné vazby a zároveň nástrojem pro plánování, realizaci a vyhodnocování výchovně-vzdělávacích postupů v práci konkrétní školy a konkrétního učitele.

Každá obsahová oblast Standardu je rozpracována do jednotlivých požadavků na práci učitele a je doplněna o pozorovací archy k posouzení, zda a v jaké míře je příslušný standard naplňován. Pozorovací arch tvoří Přílohu č.2 této práce.

Česká organizace Step by Step ČR, o.s. vytvořila dokument „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“, který je možné si na jejich stránkách objednat (ukázka z dokumentu tvoří Přílohu č.3 této práce).

„Hlavním smyslem tohoto dokumentu je umožnit učiteli snáze a průběžně vyhodnocovat svoji práci podle jasně daných kritérií, získat konkrétní a jasnou zpětnou vazbu o oblasti, která ho v jeho dalším profesním rozvoji aktuálně zajímá a umožnit mu samostatně či s podporou plánovat další kroky a postupy, které povedou ke zvýšení kvality jeho práce.

Tento dokument byl v srpnu 2011 vydán jako publikace (existuje tedy ve fyzické podobě), dále se připravuje jeho elektronická verze, která bude k dispozici na webových stránkách Step by Step ČR (www.sbscr.cz) a bude postupně aktualizována a doplňována o materiály charakteru dalších teoretických zdrojů, pracovních materiálů a krátkých videoukázek ze tříd. Jak již bylo výše uvedeno, materiál vymezuje obsah a kvalitu práce učitele v souladu s moderními pedagogickými postoji, metodami, poznatky a trendy.“ (www.sbscr.cz citováno dne 10.9.2012)

2.2.3 Závěr profesní standard

I přes pozitivní zkušenosti ze zahraničí a se standardy ISSA otázkou stále zůstává, zda nám profesní standard opravdu pomůže, zda nebude příliš obecný a nebo zase příliš konkrétní a zda je vůbec možné definovat obecně profil učitele. Poučení z minulých reformních kroků se můžeme také obávat, zda standard nebude jen novým formálním pojmem bez hlubšího užití a nebude představovat místo užitku jen více byrokracie pro učitele a školy. Za zásadní považuji opět vnitřní přijetí standardu učitelem a jeho identifikaci se standardem a to v kontextu druhé dimenze seberozvoje, kterou popisují v první kapitole této práce. Domnívám se také, že je stále zásadní otázkou obsah a pojetí vzdělávání učitelů na pedagogických školách, které by mělo kopírovat vytvořený standard učitele. Učitel by měl umět reagovat na

časté změny ve školství a ve společnosti (o nich více další kapitola této práce) a vzdělávání by mělo být zaměřeno také na výchovu žáků a na sebereflexi učitele, dále by měl být zaveden systém uvádění absolventů do praxe a systém podpory učitelů v jednotlivých fázích jejich kariéry. O seberozvoji v kontextu přípravy učitelů a možností dalšího vzdělávání pojednává 4.kapitola této práce. Otázkou také zůstává, jak se přesně pozná, zda učitel splňuje standard, zda budou využíváni externí hodnotitelé a jakým způsobem atd.

Na tomto místě bych take ráda zmínila další pojem týkající se standardu a seberozvoje a zároveň další pojem úzce spjatý s otázkou „Jaký jsem učitel?“ - je to autodiagnostika.

Autodiagnostika je základním nástrojem objektivního sebepoznání, lze ji chápat jako způsob poznávání a hodnocení vlastní pedagogické činnosti a jejích výsledků z různých hledisek (Hrabal, 1989, s.15) V pojetí Hrabala autodiagnostiku nechápeme ani čistě jako pedagogickou nebo psychologickou, ale spíše pedagogickopsychologickou zaměřenou především do oblasti učitelova výchovně vzdělávacího působení s důrazem na vzdělávací složku, což přináší učiteli možnost poznat svou specifiku v uvedené oblasti a prostřednictvím toho poznat sám sebe, svou individualitu a její zdroje. Je třeba si uvědomit, že nikdo není schopen vnímat sám sebe očima druhého a jen těžko si je vědom pohnutek vlastního chování. Východiskem pro autodiagnostickou analýzu je charakter učitelových požadavků na žáky, to je určováno osobnostními zvláštnostmi učitele, jeho představou o úspěšném žákovi a take tím, jaký obraz si učitel vytvořil o jednotlivých žácích. (Hrabal, 1989, s.17) Efektivitu učitelových opatření však nelze zjistit pouze z výkonu žáků, ta závisí na množství vnějších a vnitřních činitelů, které učitel nemůže ovlivnit a bylo by špatné, kdyby se za ně cítil odpovědný. Navíc téměř jediným ukazatelem úspěchu žáka je v dnešní době známka, která je velmi ovlivněna vnímáním žáka učitelem. Výzkumy ukazují, že často dochází ke krajnímu vnímání žáka, kdy je hodnocení až příliš pozitivní a žák je přeceňován nebo naopak příliš negativní a žák je podceňován a může se dostat do „bludného kruhu“ a sebepodceňovat se neustále – je tedy věcí učitele najít v tomto východisko a uvědomit si emocionální prožívání a pohnutky ve vztahu k žákovi a tím pádem získat nad situací kontrolu a „nadhled“. Preferenční postoje učitelů k žákům se projevují vědomě či nevědomě v jeho chování k jednotlivým žákům i v jejich hodnocení, toto prokázal např. výzkum Z.Heluse a J.Pelikána z roku 1984. Učitel je často ovlivněn pocíťovanými sympatiemi k žákovi a řídí se zejména podle inteligence, pile, slušného vystupován a vzhledem. (Hrabal, 189, s.73)

3 SEBEROZVOJ UČITELE V KONTEXTU SPOLEČENSKO KULTURNÍCH A TECHNOLOGICKÝCH PROMĚN SPOLEČNOSTI

3.1 Úvod

Požadavky na učitele se budou vždy vypořádat se změnami ve společnosti a učitel jako garant metody je povinen na tyto požadavky reagovat. Právě tato reakce a uvědomění si těchto změn či vůbec chuť a motivace si tyto změny uvědomovat je určitou osobnostní kvalitou, osobnostní proces, který chceme rozvíjet a opět souvisí s druhou dimenzí seberozvoje, jak je popsán v první kapitole této práce. Nyní se pojďme věnovat konkrétním změnám a z nich vyplývajícím požadavkům posledních let.

Požadavky na učitele vzrůstají zejména po roce 1989, kdy došlo k transformaci českého vzdělávacího systému a byla zahájena kurikulární reforma. Ta představuje změnu v pojetí cílů (stručně řečeno jsou zaměřeny více na rozvoj osobnostní a sociální, více na praktický život), obsahu a strategií školního vzdělávání a vyžaduje od učitele větší autonomii a tvořivost při tvorbě školních vzdělávacích programů. Vyžaduje dále zcela jiný pohled na vztah učitel – žák, potažmo učitel – rodič až po učitel – obec. Za důležitý předpoklad pro transformaci je považována výše zmiňovaná profesionalizace učitelství. V této kapitole se však nechci zmiňovat jen o tom, jaký tlak je na učitele vytvářen v souvislosti s touto reformou (vice kap.3.2.1), ale jakým dalším paradoxům a požadavkům je učitel vystaven (a do budoucna nejspíš stále bude) zejména co se týká obecně cílů vzdělávání a požadavků společnosti na „vzdělavatele“ a také změn společensko-kulturních a technologických ve společnosti jako takové.

3.2 Požadavky na učitele v dnešní společnosti, obtížnost učitelské role

3.2.1 RVP, Klíčové kompetence, OSV

Kurikulární reforma po r.1989 představována dvěma nejdůležitějšími dokumenty – Bílá kniha z roku 2001 a Rámcový vzdělávací program pro základní školy z roku 2004 (dále jen RVP ZV) znamenala zásadní obrát v pojetí vzdělávání - významné je zejména nové pojetí cílů školního vzdělávání, kdy se důraz klade zejména na rozvoj klíčových kompetencí.

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP ZV, s.14) Jednou z klíčových kompetencí ukotvenou v RVP je kompetence sociální a personální a také kompetence k učení, kompetence komunikativní, vzdělávání je tudíž více zaměřeno na osobnost žáka a interpersonální vztahy, na dimenzi osobnostní a sociální. Cíle byly vytvořeny v intencích mezinárodně uznávané formulace čtyř pilířů, jde o tyto základní cíle: učit se poznávat (nástroje poznávání, kritické a nezávislé myšlení, zvědavost, tvořivost), učit se jednat (životní dovednosti), učit se žít společně (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnosti), učit se být (sebereflexe, autoregulace, odpovědnost). (Spilková In Krykorková, 2010, s.36)

Je zde tedy patrná změna hierarchie cílů vzdělávání z klasického znalosti a dovednosti na hodnoty, postoje a obrat k využití naučeného v praktickém životě.

Od září 2007 jsou všechny základní školy povinny mít zpracované Školní vzdělávací programy, které přímo vychází z RVP. Každá škola má o hodně větší možnost autonomie a školy (tzn.učitelé) dostávají více svobody se realizovat. Nová reforma představuje učitele jako osobnost uplatňující humanistický styl výuky, jako člověka, který se nebojí používat ve výuce nové postupy, dokáže flexibilně pracovat s osnovami a učebnicemi. Současná úloha učitele jako hlavního aktéra změn je velmi náročná, předpokládá jeho osobní zainteresovanost při změnách ve vyučování, v celkovém životě školy, ale hlavně ochotu změny sebe sama, ochotu k seberozvoji. K úspěšnému zvládnutí kurikulární reformy potřebuje učitel více než jen znalosti a probraného předmětu získané při studiu na vysoké škole.

3.2.2 Změny ve společnosti, rozporuplné cíle vzdělávání

Jak změny ve společnosti působí na školství je jistě patrné. V nejvyšší řadě je školství determinováno politicky - jako negativní příklad této determinace můžeme uvést, že v dnešní době není díky velmi častému střídání ministrů školství ani možné dokončit jakýkoliv započatý projekt. Další determinace je ekonomická – do školství plyne stále méně peněz.

Výše uvedené důvody pro neblahost našeho školství jsou často zmiňovány v médiích, Helus však zdůrazňuje, že existuje ještě něco velice důležitého, co mění naši společnost, potažmo školství a cíle vzdělávání. Hovoří o změnách v oblasti chápání hierarchie hodnot a v oblasti vlastního vnímání světa, tyto změny považuje za zcela primární a stojící na samém počátku problému. „Donedávna dominoval pocit, že se nám daří lépe, máme stále více věcí, dožíváme se vyššího věku, jsme svobodnější co se týká cestování...znamená toto všechno, že jsme šťastnější?...Začal se šířit strach, zda nebudou výdobytky naší civilizace opět zničeny” (Helus 2010, str.25)

Jeden z pěti apokalyptických jezdců byl popsán Petruskem (2006, s.26): „Dochází také k oslabení morální výbavy lidí korigovat své zjištěné cíle ve prospěch cílů vyšších nebo obecných.” Často jsou tolerovány amorální činy skrze dosažení cílů – moc, bohatství, prestiž. Další problem vidí Helus v pojetí vzdělání jako „ústředního činitele rozvoje lidských zdrojů a jako výtah k osobnímu úspěchu” (Helus In Krykorková, 2010, s.27). Jasně je viditelné odhlédnutí od témat osobnosti, jmenovitě od jejich morálních kvalit, estetického citění, směřování k vzájemné důvěře.

Všude je tedy na jedné straně vidět tlak na školu, aby kráčela ve jménu ekonomické výkonnosti, ale na druhou stranu jsou zdůrazňována témata osobnostní a sociální jako např. v RVP. Nemluvě o tom, jaký vzor dávají učitelům, potažmo dětem, nejvyšší představitelé státu. V tomto rozporuplném prostředí je těžké určit, jakým směrem mají být žáci vychováni, jaké cíle vlastně edukačním procesem sledovat. EDUKAČNÍ KULTURA OBRATU (pojem Helus 2010, s.29) vybízí, aby vzdělávání nebylo jen péčí o poznatkový a dovednostní rozvoj, ale péčí o rozvinutí osobnosti. Jedním z úkolů edukace má být také péče o nitro člověka, edukace má probouzet k nápravě, napomáhat moudrosti a odvaze dávat cestu svému životu, má být láskyplná a k láskyplnosti vést. Učitelé jsou plně zodpovědní za vzdělávání v této zemi. Přes všechny problémy a „handrkování” však možná přehlídíme problém zcela zásadní a to **je jasný cíl vzdělávání**. Toto vše naznačuje, že musíme něco dělat a to zejména v oblasti edukační. (Helus in Krykorková 2010).

Také nástupem virtuální reality a světa IT s jeho všudepřítomností se změnily nároky na učitele, který jen těžko pozná, jaké hyperreálné obrazy tvoří psychický svět žáka, jeho prožívání a vidění světa. Tento zcela nový pohled nastoluje otázky typu: co je skutečné, co je falešné, komu věřit a vůči čemu a komu si zachovávat obezřetnost. (Lorenzová in Krykorková 2010, s.84)

Současný učitel je ve velmi obtížné situaci i co se týká nesystematické podpory ze strany politických orgánů. Nachází se v úsečiku protikladných vlivů, rozporuplných očekávání a požadavků ze strany řídicích orgánů (ministerstvo školství a jeho vzdělávací politika, inspekce, zřizovatelé, ředitelé), kolegů, rodičů, širší veřejnosti (výrazný je zejména vliv médií). (Kořa 2007)

Vlivem změn ve společnosti došlo také ke změně chování mládeže, které vyučovací proces spíše znesnadňuje. Tyto změny jsou velmi dynamické a jsou zcela jistě nepochopitelné zejména pro starší generace učitele. Vališová (In Krykorková, 2010, str.123) vyjmenovává oblasti, které bývají současné mládeži nejvíce vytýkány. Jsou to například nevyjasněnost životních cílů a perspektiv, neukázněnost, nedostatek sebeovládání, nezodpovědnost, snadné podléhání negativním vlivům a jednosměrný konzumní přístup k životu. Snížené sebeovládání a nezodpovědnost se projevuje ve vztahu k povinnostem, k druhým lidem ve formě agresivity a necitlivosti, k duchovním a kulturním hodnotám i k sobě samému v oblasti aspirací, denního rytmu apod.

Celkově je patrná v přístupu učitelů k žákům nutnost tzv.osobnostního obratu k žákům. Helus (2004) říká, že osobnostní obrat k dítěti znamená také překonání černé pedagogiky (pojem Millerová, znamená zjednodušeně pedagogiku autoritářskou), jehož východiskem je akceptace dítěte, jeho emocí, která vede k „opravdovému“rozvoji. V další části publikace pojednávající o humanistické psychologii, opět uvádí, že učitel by měl pomoci zejména k seberealizaci dítěte a to nedirektivně a s pomocí empatické opory, mělo by mu záležet na vztahu s dítětem.

Ve vztahu učitele a žáka Helus hovoří o několika prohřešcích, které učitelé páchají vůči dětem, mezi jinými jsou to např. :

1. nedoceňování určitých kvalit žákova prožívání
2. netolerance vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem
3. přecenění vnější disciplíny a regulace na úkor utváření a kultivace vnitřní autoregulace

Ve svých námětech na nápravu zmiňuje nezbytnost překonat převládající model školy, vyznačující se nedůvěrou v dítě (jeho tvořivost, spontánnost) a dále podává návrhy týkající se zavádění některých potlačovaných netradičních forem pedagogického působení, v nichž může žák rozvíjet a kultivovat jeho osobnost tzn.učit se být osobností, sebepoznávat se. Příkladem

je hraní rolí, kresebné techniky. I ve výše zmiňovaném RVP je osobnostní obrat k dítěti patrný.

3.2.3 Učitel jako pomáhající profesionál

Učitel se ve své každodenní praxi stává také pomáhajícím profesionálem. Má-li pomoci žákům zorientovat se v dnešním světě a připravit je na zvládání sociálních požadavků dnešní doby, musí žákovi „pomoci k jeho vnitřní integraci a to zejména podporou jeho sebepojetí a sebepřijetí, protože z tohoto jádra osoby se rodí ochota angažovat se ve světě bez neutorické úzkosti. Taková pomoc je východiskem sociálně pedagogické práce učitele a v tomto smyslu je učitelství již pomáhající profesí.” (Lorenzová in Krykorková 2010, str.85)

Učitel se často dostává do situací, kde žákovi „pomáhá”. Podle míry převzetí odpovědnosti za žáka můžeme rozlišovat řízení a podporu. Vztah řízení a podpory řeší například Kopřiva (1997, str.49-50), který říká, že jej lze nahlédnout podle způsobu, jakým učitel s žákem mluví, tzn.podle způsobu intervence. Nejdirektivnějším způsobem intervence je instrukce, což je návod k určitému typu chování, za žáka přebírá zodpovědnost pedagog, dále je to méně direktivní komentář, kdy učitel komentuje situaci a tím poskytuje doporučení, nejméně direktivní je kladení cirkulárních otázek, které umožňuje žákovi vidět věc v jiných souvislostech a naprosto nedirektivní je resonance, která je základem aktivního naslouchání, kdy učitel vlastně opakuje, co žák říká. Od učitele je vyžadováno zvládání všech typů intervence.

Co se týká kvality sociálního pedagoga Lorenzová (in Krykorková 2010, str.90-92) po analýze literatury odvozuje, že „dobrým sociálním pedagogem může být jen prosociálně orientovaná zralá osobnost, vědomá si svého životního směřování, s příznivým a realistickým sebepojetím, osobnost bez neurotických či psychopatologických rysů, s předpoklady sebereflexe vlastního rozhodování, jednání i emocí, otevřená podnětům, ochotná se stále sebevzdělávat i procházet pravidelnými supervizemi. Dále se předpokládají kvalitní rozumové schopnosti, které umožňují jednak celoživotní učení a získávání důležitých profesních vědomostí, jednak práci s nimi...dále je nutná velmi dobrá emoční a sociální inteligence, která je důležitá pro pochopení vnitřního světa klienta a pro vytvoření autentického vztahu.” Za další důležitý stavební kamen považuje Lorenzová spolehlivost učitele a komunikační zdatnost, která je základem rozhovoru, jež je hlavní metodou práce s žákem.

3.2.4 Další

V této kapitole předložím další nástin požadavků na učitele od různých autorů, ať již věřících v nutnost změny přípravy učitele či upozorňujících na důležitost znalosti osobnosti učitele jím samým a zdůrazňujících právě seberozvoj učitele v oblasti sociálních a osobnostních kvalit.

Např. Tonucci (1994) ve své publikaci hovoří o krizi školy, jejímž jedním východiskem je přechod od transmisivního ke konstruktivnímu modelu vyučování, kdy je více věřeno v potenciál žáka, který přichází jako ten, který ví, jen potřebuje jakýsi návod. Pro tento přechod je nutná změna role učitele a jeho přípravy, která by byla mimo jiné také více zaměřena na praxi, na experiment v univerzitních laboratořích, jehož cílem by bylo vyzkoušení si reálného vyučování a také uvědomění si vlastních nedostatků.

Hrabal a Helus (1984, s.78) se zmiňují v kapitole „Základní problémy sociálně psychologického vztahu učitel a žák“ o třech zásadách učitele, které by si měl uvědomit a to: učitel ovlivňuje celou třídu, učitel je činitelem zóny nejbližšího vývoje žáka a poslední je důležitost uvědomění si negativních sklonů učitele v jeho interakci s žáky – „učitel má důsledně čelit některým negativním sklonům a tendencím ve svém jednání, kterých si často není vědom a které mohou nepříznivě ovlivňovat jeho interakci s žáky“, např.

- a) Dání na 1.dojem
- b) Halo efekt – za východisko považuje tvořivé hledání psychické a sociální potence každého žáka učitelem
- c) Favoritismus
- d) Přílišná orientace učitele na úkol či na žáka

Čáp (2001) v kapitole „Učitel a jeho interakce s žáky“ mluví o jednom z požadavků na osobnost učitele a to je to, aby dbal o tělesné a duševní zdraví, soustavně korigoval a poznával sám sebe, poskytoval model zralé osobnosti. Dále hovoří o tom, že interakce se uskutečňuje přes pedagogickou komunikaci, v níž se projeví, do jaké míry jsou rozvinuty sociální dovednosti učitele, tzv.pedagogický takt, tzn.učitel dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci ve třídě, zvláště na své působení, zachycuje sociální percepcí podstatný signál.

„Jako bychom měli potřebu pilovat čtení, psaní a počítání a nebrali v potaz, že dokud nezačneme uspokojovat psychologické a emocionální potřeby dětí, budeme žít ve společnosti, která si dostatečně nevážší člověka jako bytosti.“ (Oaklander 2003, s.24). Tento pohled na školní instituce je zaznamenán nejen v RVP, ale také v řadě dalších moderních publikací.

Dle Gestalt terapeutky Oaklander (2003 ,s.58) je několik základních předpokladů, které by měl každý učitel splňovat:

- mít kladný vztah k dětem, vytvořit přijímající důvěrný vztah;
- vědět něco o normálním dětské vývoji, růstu a učení;
- měl by znát poruchy učení se kterými se může setkat;
- umět vést, aniž by nutně nařizoval;
- být laskavý a jemný aniž by byl příliš nedirektivní a pasivní;
- měl by brát na zřetel vliv prostředí – domova, školy a dalších institucí a znát kulturní normy, které jsou na dítěti uplatňovány;
- měl by věřit, že každé dítě je jedinečnou bytostí se svými právy;
- otevřenost a upřímnost;
- základní poradenské dovednosti: umět naslouchat, přístup na řešení problému;
- smysl pro humor a dovolit hravému dítěti, které dlí v každém z nás, aby vypuklo na povrch.

Přístup, který je zde uplatňován, vyžaduje sebezpozorování učitele. Autorka věří, že vlastně není možné dopustit se chyby, pokud máte dobrou vůli a odprostité se od interpretací a hodnotících soudů a přijímáte dítě se vši úctou . Děti se vám svěří jen do té míry, nakolik se s vámi budou cítit bezpečně. Dítě můžete přijímat až ve chvíli, kdy přijmete sami sebe.

Svatoš (2003, s. 165) se zmiňuje o tom, že dospívající a děti potřebují oporu nejen v rodině a v řadách svých kamarádů, ale také ve škole, kde tráví velkou část svého dne a zažívají tam různé zátěžové situace související s učením, se spolužáky i s učiteli. Jedním ze zdrojů jejich opory má být učitel, jehož úkolem je mimo jiné vytvořit příznivé sociální klima pro učení a vyučování a pomáhat těm, kteří mají problémy vyrovnat se s nároky školy. To ovšem předpokládá, že je učitel na tuto svoji roli sociální opory žáků dostatečně připraven, neovládá tedy jen své aprobační předměty, ale také příslušné sociální a komunikační dovednosti.

Dalším problémem pro osobnost učitele je **konflikt rolí** (Kořa 2007). Role učitele je tím, co sociolog Ralph Dahrendorf označil za klíčovou. Hraje-li každý v životě více rolí, pak klíčová je ta, podle níž je posuzována jeho pozice a prestiž: zpravidla je spjata s profesí, i tato role však může být vnitřně segmentovaná. „Výkon povolání ve třídě je přivádí k tomu, že

vykonávají segmentové rolové činnosti označované jako vychovatel, utěšitel, terapeut, opatrovník, poradce, konzultant, druh, vyprávěč, organizátor, vůdce, posuzovatel, kontrolor, dozorce, vyšetřovatel, soudce, ale někdy i umělec, krotitel, klaun apod. Některé ze segmentovaných poloh role evokují výrok sociologa La Playe, který kdysi poznamenal, že učitel má za úkol „zkrotit stádo barbarů, které vpadlo do lidské civilizace.“ (Kořa 2007, s.162) Pestrost hraní může být potěšení, zároveň může vést k stavům vnitřního napětí, k řadě nejasností v sebepojetí, k problémům s reflexí vlastního postavení apod. Učitelé tak často trpí stavem „burn out syndrom“ (syndrom vyhoření), o kterém více pojednává kap.5 této práce.

4 SEBEROZVOJ UČITELE V KONTEXTU PODMÍNEK A MOŽNOSTÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Úvod

Ještě před tím než nahlédneme konkrétně do rozvrhu pedagogických fakult v České republice, zkusme si odpovědět na otázky typu: Jsou podmínky pro seberozvoj učitele v naší zemi příznivé? Jsou absolventi pedagogických fakult opravdu připraveni pro výkon této obtížné profese? Co je opravdu důležité při přípravě budoucích učitelů? Vzdělávají se budoucí učitelé také jako osobnosti s kvalitami sociálními a osobnostními? Po nahlédnutí do rozvrhu se zaměřím na další vzdělávání učitele a jeho možnosti a položím si následující otázky: V čem se vlastně učitelé chtějí dále vzdělávat? Je nabídka dalšího vzdělávání dostačující? Uvádím zde jak výsledky z výzkumů uvádějící nedostatky v přípravě tak i doporučení pro přípravu učitelů. Kapitola se protíná s kapitolou předchozí, kde mluvím o požadavcích na učitele v dnešní společnosti, být připraven můžeme chápat také ve smyslu vyhovět těmto požadavkům.

Vašutová (2004, s.147) potvrzuje z výzkumných nálezů, že ředitelé pozitivně hodnotí přípravu absolventů po odborné stránce v aprobačních předmětech, naopak kritizují, že neovládají administrativní činnosti a vedení dokumentace. „Byl potvrzen existující rozpor mezi koncepcí přípravného vzdělávání a potřebami současné školní praxe...Jak učitelé, tak ředitelé, tak studenti a absolventi učitelského studia reflektují teoretickou přípravu spíše jako směřující mimo učitelskou profesi.“

“Celkový způsob výuky a vztahová rovina při přípravě budoucích učitelů se zajisté odrazí na způsobu jejich výuky v budoucnu a celkově ovlivňuje motivaci budoucího učitele a míru jeho angažovanosti. Jestliže však nechceme, aby student učitelsví pouze kopíroval svého fakultního učitele a aby si zvolil vlastní cestu, domnívám se, že je toto možné jedine skrz sebezpoznání” (Svatoš, 2003, s.163)

„Na všem, co se odehrává mezi učitelem a žáky se aktivně spolupodílí, včetně rozvíjení nepřijemností, nedorozumění a nespolupráce. Není tedy jen objektivním pozorovatelem a aplikátorem metody. Učitel v každém okamžiku volí způsob své práce, rozhoduje se, vybírá nápady. Práce s volbou je podstatným znakem profesionality, naštěstí na to není sám, ale má schopné spolupracovníky - své žáky.“ (Volf In Krykorková, 2008, s.49)

Nelze tedy hovořit jen o odborné připravenosti, ale také o emoční a sociální připravenosti učitele. Jedním z důležitých atributů je spolupráce se žáky. Za vůdčí atribut považuje Volf určitou kongruenci (soulad prožívání a chování) při jednání se svými žáky. V praxi to znamená, že by měl být schopen:

- vycítit emoční naladění třídy,
- uvědomit si své naladění právě v tuto chvíli,
- a autenticky podle toho jednat (umět zvolit metodu)

Volf také říká, že není možné ignorovat momentální duševní rozpoložení učitele, vede totiž k ignoraci vůči učiteli samotnému. Důležité je tedy počítat s jeho lidskou stránkou a pamatovat na její rozvíjení. Akceptuje-li učitel tento stav, práce ho bude víc těšit, může dosáhnout větších úspěchů a rozvine tak i svou vlastní dovednost metakognitivního myšlení (svébytnosti). Obecně platí imperativ: jaký vztah máme k sobě, tak se poté také chováme k dětem, a jak se sami stavíme ke svému rozvoji, takový postoj budeme mít i k rozvoji druhých. Mluví také opět o respektu v kontextu emoční a sociální připravenosti. Součástí profesionálního přístupu k žákovi je také respekt k jeho osobnosti, je dobré tedy umět respektovat sám sebe, zacházet se svými profesními přáními a potřebami. Mnozí učitelé si neumějí přiznat vlastnosti své osobnosti – netrpělivost, lenost, lpění na detailech, nebo v sobě dusí neodžité emoce. Jeho profesionalitu netvoří potlačování a likvidace takových pocitů, ale jejich užitečné a kvalitní využití pro svou spokojenost a svobodu. Z tohoto důvodu je důležité velmi pečlivě své pocity rozlišovat, pojmenovávat, uvědomit si jejich podstatu, přemýšlet, jak je mohou kvalitně využít a především mluvit o nich.

Ve shrnutí jde o to, aby učitel uměl objektivní sebereflexi, navazující seberozvoj a respekt. Na konci cesty je integrovaná osobnost, která „umí být“. Bez neustálého sebevzdělávání skončí veškeré pokusy o rozvoj osobnosti žáka na mechanickém využívání nabízených metod a manuálů bez hlubšího významu. (Volf In Krykorková, 2008, p.50).

I Vašutová (2004, str.99-100) poukazuje na osobnostní kvality učitele: „Učitelství nelze v současnosti chápat pouze jako poslání. Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách“

Valenta (In Krykorková 2010, s.116-117) se ve svém textu zaměřuje na realizaci tématu mezilidské vztahy, které je součástí průřezového tématu OSV, uvádí nedostatky

v praxi pedagogů věnujících se tématu vztahů a zároveň uvádí požadavky na profesní kvalitu učitele při práci s reálnými vztahy ve třídě. Analyzuje přípravné materiály učitelů a dále přímo jejich práci v hodinách. Zjednodušeně si dovoluji citovat část závěru tohoto textu, jedná se o doporučení, které se v textu samotném opakuje vícekrát: „Rozvíjejme u pedagogů jejich sociální a emoční inteligenci a současně sociální dovednosti“. Analýzy se týkají zejména učitelů OSV, myslím si, že je nutností, aby se tomuto tématu věnoval každý aktivně učící pedagog a to pro prospěch vztahů jak ve třídě k žákům, tak ve sborovně ke kolegům.

Fontana (2003) ve své publikaci v kapitola „Jáství“ hovoří o identita „JÁ“ a o dvou oblastech i ve vzdělávání:

- oblast vědění
- oblast bytí

„Formální vzdělávání je zaměřeno na oblast vědění, ale bez nezbytného rozvoje bytí nelze dosáhnout vyrovnanosti, přizpůsobení, tvořivé nezávislosti a odměňujícím vztahům s okolím, které vedou k pochopení „já a duševnímu zdraví“. Je tedy nutné obrátit se více k prožívání, k emocím, k samotnému bytí na zemi. Znamená to tedy, že škola může výběrem vyučovacích strategií a interakcí učitel a žák sehrát velkou úlohu a to i škola vysoká při vyučování budoucích učitelů.

Považuji za zajímavé, že např. pro povolání terapeuta je víceméně uznána nutnost rozvoje sebepoznání a seznámení se s terapeutickými metodami prostřednictvím zkušenosti. Terapeuti se učí oddělit osobní problémy od terapeutického procesu. Proč podobné kompetence nejsou vyžadovány ve větší míře i od učitelů? Učitelé by se mohli více učit např. o svých obranných mechanismech, které nevědomě aplikují na svoje žáky. Je dokázáno, že svým vystupováním a chováním předávají o životě žákům často mnohem víc, než tím, co vyučují. Také budování odolnosti vůči školní zátěži by mělo být součástí přípravy budoucích učitelů. Tato soudržnost a učení se opoře by mohla být dále použita v učitelských sborovnách. Pojdme se tedy podívat na to, jaké možnosti v oblasti seberozvoje mají studenti pedagogických fakult a dále učitelé již učící.

4.2 Pregraduální vzdělávání učitele

4.2.1 „Rozvrh hodin“ na pedagogických fakultách

Po nahlédnutí do jakéhokoliv rozvrhu pedagogických fakult je patrné, že je nevyvážená odborná a pedagogicko – psychologická část obsahu vzdělávání přípravy budoucích učitelů, což může znamenat, že nynější pedagogické fakulty připravují sice specialisty v oboru, který studují a budou vyučovat, méně času je však věnováno studentům jako budoucím učitelům vychovatelům, metodikům a osobnostem. Pro příklad uvádím v Příloze č.4 rozvrhy hodin na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy obor Učitelství pro ZŠ a SŠ – dějepis a Učitelství pro ZŠ a SŠ – rodinná výchova.

Po primární analýze rozvrhu prvního můžeme vypožorovat, že pedagogická praxe je až v osmém a devátém semestru a že povinný (dokonce ani povinně volitelný) není ani jeden předmět z oboru psychologie, diagnostika, sociologie nebo sebezkušenosti učitele z oblasti osobnostní a sociální. Předměty, které by byly zajisté zajímavé a pro osobnost učitele prospěšné z hlediska rozvoje jeho osobnosti, sociálních dovedností a dále pro získání poznatků z psychologie apod. se vyskytují pouze na rozvrhu oboru rodinná výchova – např. Úvod do psychologie, Výchova ke zdravému životnímu stylu, Vývojová psychologie, Komunikace s klientem, Návykové látky a prevence jejich zneužívání, Krizová intervence atd. Velmi překvapivě a kladně hodnotím zařazení Kurzu první pomoci, kterým by měl zajisté projít každý učitel.

Proč se předměty tak prospěšné pro každodenní práci učitele objevují pouze v oboru rodinná výchova? Neměl by snad každý učitel zvládat minimálně základy krizové intervence, komunikace s žáky a nemluví o základech první pomoci?

Jako příklad dobré praxe v pregraduálním vzdělávání ze zahraničí uvádím následující:

V průběhu pregraduální přípravy se student neučí jen znalostem a dovednostem, ale proměňuje se i jeho osobnost, jeho “já”. Fakulta má pomoci mu hledat svou vlastní profesní identitu, pomoci při hledání toho, čím by mohl být. Vytváření identity se dá shrnout do těchto závažných otázek: Kdo jsem já? Kým bych chtěl být? Kým bych měl být? Kým mohu být? Při jednom z výzkumů (Rosean, C.L.,1998) k tomuto sloužila tři společenství: kurs věnovaný přípravě výuky, hospitacím a výstupům, kurs nazvaný Škola a školní třída a volná diskusní skupina nazvaná „badatelská skupina”. Tyto zmíněná stanoviska byla učitelům sociální

oporou při hledání sebe sama a svého pojetí výuky. Účastníci si navzájem sdělovali své příběhy, povzbuzovali jeden druhého, radovali se z úspěchu, ale také hledali alternativní řešení pro budoucnost v případech, kde výstup dopadl hůře, než se předpokládalo. Budoucí učitelé se učili (a to v prostředí, které vnímali jako přátelské, suportivní, neznámkující) diskutovat, vyjadřovat své pocity, obhajovat hodnoty, jednat. A to vše s vizí, co se asi očekává od kvalitního současného učitele.

4.2.2 Možnosti osobnostního seberozvoje na fakultách

I přes všechny nároky, které jsou na učitele v dnešní době kladeny řada odborníků z řad pedagogů a sociologů (např. Helus 2010) a věřím, že i široká veřejnost, ví, že nejsou podporovány fakulty připravující učitele, tzn. že většina z nich nemá dostatek financí na výuku oborových předmětů a na tož na nabídku kvalitních výcviků z oblasti sociálního a osobnostního rozvoje. Za vážný nedostatek pregraduálního vzdělávání je považován fakt, že neexistují školy v nichž by adepti na učitelství mohli reflektovat svou pedagogickou činnost.

Výzkumný záměr „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“ zabezpečovaný Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze propracovávají model klinické školy jako prostředí pro rozvoj pedagogického poznání, pro přenos vědeckých poznatků do práce školy a pro větší spolupráci student učitelství, učitelů a vědců.

Za dobře navržený nový model učitelství považuji model navrhnovaný H.Lukášovou – Kantorkovou, která vychází z pojetí pregraduálního vzdělávání učitelů jako procesu profesionalizace, procesu postupného „stávání se učitelem“. Tento přístup zdůrazňuje nutnost vytváření prostoru pro individuální konstruování a osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, sebepoznávání, vlastního hledání a objevování studentů s pomocí supervizí „expertů“. Do popředí vystupuje sebereflexe, spolupodílení se na vlastním profesním rozvoji a řízená sebetvorba. Autorka také upozorňuje na význam činnostního a zkušenostního učení. Za velmi vážný nedostatek se dá jistě považovat, že začínající učitel není vybaven základními znalostmi z oborů psychologie, sociologie a základy komunikace.

4.3 Další vzdělávání učitele

Neříká se marně, že alfou a omegou kvalitního vzdělávání je učitel. I on se však musí dále vzdělávat a seberozvíjet, neboť jeho průběžné profesionální zlepšování a studium má nesporný vliv na kvalitu jeho práce. Ještě výrazněji je jeho další vzdělávání nutné vzhledem k nedostatkům v pregraduální přípravě – viz.kap.4.2 této práce.

4.3.1 Definice a cíle dalšího vzdělávání

Pojem další vzdělávání učitelů je definován různě a je často spojen s pojmy: permanentní vzdělávání, profesionální rozvoj, celoživotní učení apod. Kohnová a kol.(1995, s.7,18) uvádějí, že další vzdělávání učitelů je možné chápat jako subsystem vzdělávací soustavy. Charakterizují ho jako:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu profesionální;
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele;
- společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých;
- základní předpoklad transformace školství;
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko - technickém i kulturně – sociálním kontextu.

Podle Kohlové se jedná především o profesní, všeobecné a politické vzdělávání učitele, které není pouhým rozvojem individuálních kompetencí učitele, ale je spojeno se záměrem ovlivňovat výrazně kvalitu, příp. proměnu školní a vyučovací praxe.

Podle řady odborníků (např. Kot'a, 2007) by další vzdělávání učitelů mělo vést především k **profesionalizaci učitelské profese**, dostáváme se tedy zpět k druhé kapitole této práce. Další vzdělávání by mělo přispět k profesionalizaci především tím, že bude zaměřeno na řešení problémů prostřednictvím reflexe, resp.analýzy praxe.

V českém školství je pojem další vzdělávání učitele nejčastěji spojován s mimoškolními a školními vzdělávacími aktivitami ve formě přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviků nebo dílen. Přehled forem vzdělávacích akcí s hlavními znaky těchto

aktivit tvoří Přílohu č.5 této práce. Tyto vzdělávací akce se liší svým zaměřením, cíli a metodami.

4.3.1.1 Kompetence, osobnostní a sociální kompetence

Samostatnou kapitolou týkající se dalšího vzdělávání učitelů je rozvoj kompetencí učitele, který vnímám jako zásadní vzhledem k prvnímu pojetí seberozvoje jako právě rozvoje těchto kompetencí a dovedností.

V anglickém výkladovém slovníku nalezneme termín „competence” definován jako být schopen něco udělat, mít potřebné dovednosti (např. www.google.com). V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103 – 104) je pojem kompetence učitele vysvětlený takto: „Kompetence učitele – soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“. Pro Valentu (2002) představují kompetence učitele obecné schopnosti uplatňovat své nabyté vědomosti a dovednosti a osobní dispozice v nejrůznějších situacích. Spilková (2007, s. 343) kompetence učitele vnímá jako: „Soubor profesních kvalit vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese“. Kompetence se vzájemně prolínají. Definice dle autorů se mírně liší, všichni se však víceméně shodují, že bez kompetencí nemůže učitel vykonávat svou práci efektivně.

Pojem kompetence je v současné době snad jedním z nejdiskutovanějších ve školství v souvislosti s probíhající kurikulární reformou. Můžeme nahlédnout i na to, jak klíčové kompetence definuje RVP ZV (2004): „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti”.

Existují různé modely kompetencí (např. Gillernová, Kasáčová, Tredwell). Ve vztahu k učiteli se nejčastěji hovoří o modelu kompetencí, který se skládá z *kognitivní kompetence učitele* (poznatková struktura oboru studia, poznatky z filozofie, psychologie a pedagogiky), *sociální kompetence* (např. schopnosti týmové spolupráce, kooperace, komunikační dovednosti, schopnost přímého řešení konfliktů atd.), *osobnostní kompetence* (schopnost

sebereflexe, autoregulace atd.) a *kompetence v oblasti používání metod* (schopnost postupovat systematicky, flexibilně, třídit informace a využívat metody vyučování podporující aktivní a smysluplný proces učení).(Orosová In Lazarová, 2006, s.31).

Další model představuje Vašutová (2001) v „Modelu tvorby profesního standard učitelů“, kde uvádí 8 základních oblastí učitelských kompetencí:

- předmětovou / oborovou,
- didaktickou a psychodidaktickou,
- pedagogickou,
- diagnostickou a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerskou a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující,
- ostatní předpoklady.

Za ztěžejní považuji pro tuto práci zjednodušeně zejména kompetenci osobnostní a sociální, které jsou také základem OSV (osobnostně sociální výchova) a mají být učitelem předávány dále. Obě kompetence se velmi prolínají a je obtížné je rozdělit a definovat samostatně, pokusím se však o to:

Osobnostní kompetence - kompetence ve vztahu k vlastní osobě je schopnost sebereflexe, sebehodnocení a vědomého rozvíjení vlastních hodnot, schopnost být sám sobě manažerem (Olsová In Lazarová, 2006). Goleman (1997) chápe rozvoj osobnostních kompetencí jako rozvoj emoční inteligence a nabádá k uvědomování si a rozvoji takových dovedností jako jsou schopnost porozumění druhým, moudré jednání v mezilidských vztazích, uvědomování si svých nálad a myšlenek, sebeuvědomění, sebepřijetí, schopnost udržovat stresující emoce pod kontrolou, protože poměr negativních a pozitivních emocí určuje, zdali je člověk v životě šťastný, dokázat si udržet optimistickou náladu, která je zdrojem motivace pro práci, ovládání emočních signálů, schopnost dokázat co nejlépe překonat životní krize, strach a stres. Valenta (2002) definuje 5 subtémat pro osobnostní rozvoj „sebepoznávání, seberegulaci, psychohygienu, kreativitu a zdokonalení základních kognitivních funkcí“. Např. subtéma sebepoznání dále konkretizuje: „Sebepoznávání v oblasti vztahu k vlastnímu tělu, v oblasti vlastností, prožívání, učebních a studijních stylů, mezilidských vztahů, hodnot a postojů, chování, činností a dovedností v různých typech

situací – úspěchu, konfliktu, v komunikaci, v zátěžových situacích, při řešení problémů, spolupráci, dále sebepoznávání z hlediska osobní historie - vlivu různých osob na vývoj já atd.“

Z uvedeného jasně vyplývá, že kritická sebereflexe a neustálá reflexe vztahu učitele s žákem, učitele s kolegy a učitelova jednání v pedagogických situacích by měla být součástí dalšího vzdělávání pedagogů.

Sociální kompetence se týká sociálních, emocionálních a kognitivních schopností a chování lidí, které jim umožňuje sociální adaptaci. Sociální kompetence je konstrukt využívaný jako kritérium efektivnosti sociálního jednání ve smyslu sociální akceptace a asertivnosti v různých etapách vývinu jedince (Welsh, Bierman, 1998, In Výrost, Dobeš, 11.10.2012).

Sociální kompetence bychom mohly obecně považovat za všechny dovednosti a schopnosti uplatňující se ve vztahu k ostatním lidem. Oblast sociálních kompetencí podle Orosové In Lazarová, 2006) zahrnuje sociální, emocionální a poznávací dovednosti, díky kterým je člověk schopen se sociálně adaptovat. Výrost (2002) uvádí mezi sociálními kompetencemi mimo jiné: „schopnost rozhodování, sebekontrolu, sebemonitorování, efektivní komunikaci, respektování individuálních odlišností jedince a jiné“.

Dle RVP ZV patří mezi sociální kompetence i dovednost kooperace.

Valenta (2000, s. 23 - 25) charakterizuje 4 subtématy sociálního rozvoje „kooperace a kompetice, komunikace, mezilidské vztahy a poznávání lidí“. V oblasti poznávání lidí se Valenta soustřeďuje na možná rizika a úskalí při poznávání lidí ve skupině. Jsou to dovednosti v oblastech sociální percepce a sociální inteligence. V oblasti kooperace se Valenta věnuje důležitým individuálním vlastnostem pro kooperaci. K efektivní spolupráci je nutné, aby člověk dokázal regulovat své chování například v situaci, kdy je kritizován ostatními, měl by dokázat uznat svou chybu a podřídit se zájmům skupiny.

Učitel jako garant metody, který se nachází ve třídě jako sociální skupině, zastává sociální roli učitele a nachází se ve škole v sociálních vztazích s žáky, kolegy a rodiči žáků, by měl být vzorem pro své žáky co se týká komunikačních dovedností, řešení konfliktů apod. Díky vynikajícím komunikačním dovednostem může žákům předat kvalitně probíranou látku, motivovat je, organizovat výuku, udržet dobrý vztah s žáky a být jejich vzorem.

4.3.2 Vzdělávací potřeby učitelů

Na základě výčtu kompetencí v minulé kapitole je možné vymezit i okruhy vzdělávacích potřeb učitelů. Potřeby bývají definovány například jako „nutnost organismu něco získat, případně se něčeho zbavit“. Jestliže potřeba není naplněna, může dojít k frustraci. Na samém začátku naplnění potřeby stojí však její samotné uvědomění. Pro učitele, který se ocitá v průsečíku mnoha vlivů potřeb a očekávání (např. školy, společnosti), je diagnostika vlastních potřeb velmi složitá.

Učitelé udávají, že se jejich vzdělávací potřeby v posledních letech mění (není divu i vzhledem k prudkým změnám ve společnosti, viz 3.kapitola této práce). „Vnímají proměny v učitelské profesi, změny v chování žáků, změny v postojích dětí, rodičů i celé společnosti ke škole, změny v klimatu školy, změny na pracovním trhu, změny týkající se tlaku na nové dovednosti učitele (především jazykové a práce s novými technologiemi) apod. Podle očekávání vyjadřují učitelé nejčastěji vzdělávací potřeby spojené s přímou prací ve třídě, preferují témata týkající se vlastního vyučovacího předmětu, didaktiky, zvládání třídy a jednotlivců. Mezi konkrétní nejčastěji požadovaná vzdělávací témata potom patří: metody práce s žákem, práce s počítačem, didaktika a inovace výuky, poradenská (pedagogicko-psychologická) témata, práce s rodiči, práce s lidmi a komunikace obecně, spolupráce s kolegy, ale také jazykové vzdělávání a jiná témata.“ (Lazarová, 2006, s.68). Zájem o téma zvládání třídy a jednotlivců je výrazně preferován mladými učiteli s kratší praxí.

K podobným závěrům dospěl i Havlík při výzkumu mezi mladšími učiteli z roku 2001 (In Lazarová, 2006, s.60), kdy většina dotazovaných očekávala od dalšího vzdělávání zvládnutí nových metodických postupů výuky, prohloubení dovedností v řešení problémů s žáky, zvládnutí nových poznatků v oboru a zvládnutí nových dovedností (PC, jazyky apod.) Oba výzkumy zpracované v tabulkách tvoří Přílohu č.6 této diplomové práce.

Co by si měl tedy učitel položit za otázku, než využije nějaké nabídky z oblasti dalšího vzdělávání? Na toto by nám měl odpovědět právě standard kvality učitele nebo model kompetentního učitele, o kterých hovořím v kapitole č.2 této práce.

4.3.3 Motivace a rezistence učitelů

Jak bylo zmíněno v předchozích kapitolách, pro vývoj budoucího učitele je nesmírně důležitý jeho další rozvoj, ať již v podobě vybrané formy dalšího vzdělávání či ideálně v podobě nějakého například psychologického nebo osobnostně-sociálního výcviku. Je jisté, že k tomu je zapotřebí motivace učitelů. Bez ní nikdy nemůže jakékoliv další vzdělávání přinést svůj užitek a dokonce se jen těžko uskuteční. Motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání se budu věnovat podrobněji v této kapitole, kde si mimo jiné také uvedeme možné typy učitelů dle motivace k dalšímu vzdělávání a také hlavní determinanty motivace učitelů.

Podle Lazarové (2006, s78) je motivace „složitý proces, komplikovaná změť vnitřních i vnějších více či méně uvědomovaných a emočně sycených podnětů (incentiv a stimulů), které můžeme jen obtížně výzkumně sledovat.“ Zde se přímo naráží na jeden dost zásadní problém a to, jak vlastně zjistit, zda je učitel motivovaný a co to vlastně znamená, že je učitel „správně motivovaný“? Je jisté, že motivace učitelů je hlavním klíčem k efektivitě dalšího vzdělávání. Bez vnitřní motivace se další vzdělávání učitelů může stát pouze formální záležitostí.

Zákon učitelům jako pedagogickým pracovníkům ukládá povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu své pedagogické činnosti (viz. Zákon o pedagogických pracovnících), ale samotní učitelé dle výzkumu Kohnové a kol.z roku 1994 (In Lazarová, 2006.) požadují v 73% plnou dobrovolnost dalšího vzdělávání.

Jak bylo zmíněno hned na začátku, motivace je vždy souhrnem vnitřních a vnějších faktorů a sledování podílů vnitřní a vnější motivace bylo součástí výše zmíněného výkumu. Z jeho výsledku vyplynulo, že pouze 25% dotazovaných učitelů má nedostatek vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání, na druhou stranu ale 75% učitelů uvedlo potíže s vnějšími okolnostmi, které je od dalšího vzdělávání odrazují (např. nedostatek nabídky či podpory ze strany vedení školy).

Z výsledku jiného šetření z let 2003-2005 (Lazarová, 2006, s.79) vzešlo několik základních subkategorií, které by mohly být pokládány za hlavní determinanty motivace učitelů k dalšímu vzdělávání.

Jde konkrétně o:

- **Osobnostní rysy** jako například otevřenost ke změně a k učení sebehodnocením a sebeřízením, ale také o charakterové vlastnosti jako například svědomí či odpovědnost a píle.
- **Vyšší věk učitele** a s ním často přímoúměrně klesající motivace k dalšímu vzdělávání.

- **Kariérní postup učitele.**
- **Pohlaví učitele.**
- **Zkušenost učitelů s dalším vzděláváním.**
- **Osobní a rodinný context.**
- **Řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky**

Převážná většina učitelů pak vidí největší zábrany dalšího vzdělávání především v nedostatku času a také v nedostatku financí. Učitelé si zkrátka nutnost dalšího vzdělávání sice uvědomují, ale 40% by spíše souhlasilo s tím, že pro ně znamená spíše zátěž, která zvyšuje jejich únavu. Problém tedy nevidí ve vnitřní motivaci, ale spíše ve vnějších okolnostech, které jim k cestě za dalším vzděláváním brání. Některé vybrané odpovědi učitelů byly například, že „vzdělávání je třeba propojit s platovým a kariérním růstem“ či „jsme časově omezení“.

Lazarová pak na základě vlastních empirických zkušeností uměle vytvořila vlastní přehled motivačních typů učitelů, který zde uvádím.

- **Učitel dravec** - učitel směřující k vyššímu postu, má zájem o témata jako je vedení či rozvoj školy.
- **Učitel funkcionář** - učitel, který se vzdělává účelně pro výkon své dané funkce a na víc neaspiruje.
- **Učitel vědec** - učitel vzdělávající se z důvodu nadšení pro určitý obor či přístup.
- **Učitel praktik** - vzdělává se za účelem zkvalitnění své práce se třídou, chce být především dobrým učitelem.
- **Učitel sběratel** - vzdělává se především za účelem získání určitých certifikátů či jiných potvzení, které by se mohly do budoucnosti hodit.
- **Učitel hledač** - hledá sám sebe a proto také podporu z vnějšku, potřebuje se zbavit vlastní nejistoty.
- **Učitel návštěvník** - vzdělává se především proto, aby nevybočoval z řady, pasivně přijímající.

Jak sama autorka uvádí, jde samozřejmě o zjednodušenou typologii a je také nutno uvést, že se žádný ze zmíněných typů nevyskytuje v čisté podobě, ale v praxi jde spíše o určitou syntézu s výraznější převahou jednoho typu.

S motivací úzce souvisí také **rezistence učitelů vůči změně a dalšímu vzdělávání**. Ačkoliv je rezistence do jisté míry považována za zcela přirozenou součást procesů změn, je jisté, že více či méně brání či ztěžuje dosahování cílů a brání dalšímu rozvoji.

Lazarová (2006, s.87) definuje rezistenci jako „odpor, odvolávání“ a zároveň ale dodává, že v souvislosti s dalším vzděláváním učitelů ji nelze vnímat pouze jako negativní sílu, neboť může někdy právě ona rezistence či určité odolávání změnám poukázat na hlubší problémy související s inovačními procesy ve škole.

Stejně jako tomu bylo u motivace, můžeme i v případě rezistence hledat její zdroje jak ve vnitřní tak ve vnější rovině. Tyto roviny se přirozeně vzájemně podmiňují a nelze je tedy oddělit. Lazarová uvádí, že dle řady odborníků (Marshak, 1996; Richardson, 1997) jsou příčinou rezistencí nepříjemné emoce jako je například obava nebo strach.

Richardson (In Lazarová, 2006, s.91) pak uvádí tři úrovně rezistencí a jejich možných zdrojů. Jde o:

- **1. úroveň: odpor ke změně samé nebo neporozumění věci** - zde je možným řešením odstranit nejistoty, vyjasnit okolnosti změny a snažit se o dosažení určité dohody;
- **2.úroveň: odpor k dopadu změny na lidi, nejde zde o odpor k změně samotné** - zde je třeba pracovat na nabití jistoty a rovnováhy všech, kterých se změna týká;
- **3.úroveň: nejhlubší rezistence, která se může zdát nepřekonatelná** - tato rezistence je těžko odhalitelná, týká se samotné podstaty existence instituce a vyžaduje tedy práci s celým systémem.

Je jisté, že práce jak s motivací, tak s rezistencí není jednoduchá a volá po spolupráci celého vedení školy a někdy také po podpoře z vnějšku. Navíc, jak uvádí Lazarová (2006, s.96) , „neexistuje shoda na tom, jak přičinám rezistence rozumět a jak s ní zacházet“, ale je potřeba být na ni připraven a umět ji rozpoznat a dále s ní pracovat. Stejně tak je tomu jistě v případě motivace, je důležité s ní pracovat a případnou demotivaci brát také jako jistý ukazatel něčeho, s čímž se musí pracovat.

4.3.4 Možnosti dalšího vzdělávání učitelů

Existuje celá řada možností dalšího vzdělávání učitele (formy dalšího vzdělávání viz. Příloha č.5 této práce), jejich výčet a detailní popis však není tématem této práce a proto zde popíši pouze 2 formy, které považuji za nejdůležitější a za nejvíce související s tématem této práce – osobnostně sociální výcvik a zkrácený psychoterapeutický výcvik. Za velice přínosný dále považuji mentoring, supervizi a sdílení zkušeností s jinými školami a mezi kolegy – workshopy, semináře, konference, metodiky a příklady dobré praxe.

4.3.4.1 Osobnostně sociální výcvik

Jednou z možností dalšího vzdělávání učitelů je osobnostně sociální výcvik, který, jak již název sám napovídá, slouží k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí. Při výcviku se zjednodušeně účastníci snaží poznat sami sebe, naučit se lépe komunikovat, být tvořivými a schopnými změny. V oblasti přístupu k žákovi se pak mohou naučit, jak využívat osobnostní a sociální výchovy (jako jedno z průřezových témat RVP ZV) ve vyučování pro svoje žáky.

Cíle výcviku mohou zahrnovat zejména následující témata:

- sebepoznání, sebehodnocení, seberegulaci a tvorbu pozitivního sebepojetí;
- organizaci vlastního života;
- rozvíjení kognitivních funkcí (především kritického myšlení, koncentrace, metakognice, kreativity apod.);
- rozvíjení schopností pro efektivní řešení problémů a rozhodování;
- psychohygienu;
- pěstování dobrých vztahů;
- kooperaci a efektivní komunikaci;
- chování v různých situacích;
- vytvoření vlastních hodnotových žebříčků;

Pod pojmem strategie rozvoje osobnosti si lze představit nejrůznější způsoby a cesty, pomocí kterých lze osobnost dále rozvíjet a měnit. Metod používaných v rámci osobnostního

rozvoje existuje nepřehledné množství. Mezi nejvýznamnější představitele výcviků patří často v této práci citovaný J.Valenta a dále bych v textu zmínila také autorku Soňu Hermochovou a projekty sdružení Odyssea.

Hermochová je známá specializací na různé interakční hry v rámci metod sociálně psychologického výcviku. Při interakční hře probíhá přímý kontakt mezi všemi účastníky, kteří se při ní dozvídají informace o sobě z pohledu druhých lidí a zároveň i o ostatních účastnících. Současně jsou všichni v průběhu hry upozorňováni na vznikající postoje a názory. Při každé z her zároveň probíhá i sociální učení, důležitá je sebezkušenost. Tento záměrný proces sociální výchovy je právě nazýván sociálně psychologickým výcvikem a je často spojován s dramatickou výchovou. Na cvičeních by se učitelé měli vědomě zaměřovat na každou svou aktivitu, neustále si připomínat, jak danou věc vidí oni sami a jak ji vidí ostatní – zda je shoda či rozpor v těchto pohledech. Po každé aktivitě je nezbytná zpětná vazba (reflexe), velmi důležitá je také kooperace všech zúčastněných. Vzhledem k tomu, že výsledky aktivit nejsou nikdy dopředu známy, mohou být samy o sobě pro učitele velkým překvapením, ať již v pozitivním či v negativním slova smyslu. Při výcvicích je důležitý zážitek jako sebezkušenost, uplatňován je Kolbův cyklus učení.

Projekt Odyssea, občanské sdružení - posláním sdružení je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem společně se školami vyvíjí metodické materiály, provádí výzkum a realizují jednodenní i vícedenní vzdělávací kurzy pro učitele i žáky. Kromě kurzů OSV nabízí sdružení i kurzy prevence šikany a kurzy zdravotnické.

I dle dalších autorů jsou cíle vzdělávacích programů podobné s cíly OSV. Cílem vzdělávacích a výcvikových programů pro učitele může být například rozvoj následujících schopností (Výrost, 2002 In Lazarová, 2006, str.32):

- “efektivní komunikace v různých sociálních vztazích a různých situacích;
- schopnost vytvářet a udržovat vazby;
- úspěšné řešení sociálních problémů;
- schopnost rozhodování;
- konstruktivní řešení konfliktů;
- sebekontrola a sebemonitorování vlastního jednání a jeho dopadu na ostatní;
- respektování individuálních odlišností a rozdílů;
- orientace na budoucnost – schopnost stanovit si cíle a jednat ve směru jejich dosahování;

- schopnost rozlišovat mezi pozitivními a negativními vlivy.”

Nejvhodnější formou dalšího vzdělávání učitelů v oblasti rozvoje sociálních kompetencí je samozřejmě skupinová forma, která nám umožňuje pracovat s reflexí aktuálních situací “tady a teď” a poskytování zpětné vazby mezi účastníky.

Více o OSV a výcvicích pro učitele se lze dozvědět z následujících webových stránek: <http://www.dokazuto.cz>, <http://www.odyssea.cz>, <http://www.kritickemysleni.cz>, <http://www.pedagogika.ff.cuni.cz>, <http://www.ped.muni.cz>.

4.3.4.2 Zkrácený psychoterapeutický výcvik

“Určitý zlom ve výukové činnosti u mě nastal v době, kdy jsem se zúčastnil terapeutického výcviku...skupina, ve které jsem pracoval, mě přesvědčila, že problémy je třeba řešit, nikoliv „nevidět”. Poznání sama sebe mi pomohlo i lépe pochopit naše svěřence. Otevřené řešení mých vlastních problémů mě přivedlo do konfliktních situací, mohu však říci, že do té doby jsem konflikty „nosil v sobě”, místo abych je otevřeně „ventiloval”” (Hrabal, 1989, s.12)

“Učitel proto musí být především v kontaktu se sebou samým, se svými potřebami, limity i omezeními, neboť porozumění druhému a porozumění sobě jsou ve vzájemném vztahu a jedno je předpokladem druhého.” (Lorenzová In Krykorková, 2010, s.92)

Jako příklad takového výcviku uvádím Gestalt výcvik, který jsem sama absolvovala.

Gestalt výcvik

Sama jsem absolvovala 2 letý výcvik „Gestalt v osobním a pracovním kontextu“, který mi pomohl uvědomit si své silné a slabé stránky a zejména naslouchat svému tělu a včas rozpoznat své limity, s kterými jsem se učila pracovat. Některé techniky Gestalt jsem také používala v hodinách a měly úspěch. O technikách více hovoří moje bakalářská práce.

Program kurzu sestává z osmnácti celodenních setkání (9 za rok) v cca 12členné skupině. Účastníci se seznámí zážitkovou formou se základními prvky gestalt terapie a gestalt přístupu v pracovním (organizačním) a osobním kontextu. Celý kurz je založen na sebe-zkušenostních zážitcích, experimentální práci ve skupině, uchopení základních konceptů gestalt terapie a gestalt přístupu v osobním a organizačním prostředí. V průběhu prvního a

druhého roku je gestalt přístup aplikován na práci s reálnými případovými studiemi účastníků, důraz je kladen na využití dovedností a znalostí v praxi.

Základní cíle kurzu jsou následující:

- osobní zážitek účasti ve skupině, naučit se podporovat sebe a ostatní;
- naučit se sledovat a popisovat skupinový proces;
- poznání a rozvíjení vlastních kvalit a potenciálu, lidských hodnot;
- poznání svých slabých stránek, rozvíjení schopnosti s nimi zacházet;
- práce s vlastními emocemi, jejich ovládání, vnímají signálů těla;
- poznat a prožitkově uchopit základní teoretické aspekty gestalt přístupu.

Pro dokreslení přínosu uvádím pár zkušeností jiných pedagogů:

Učitelka matematiky v deváté třídě: „Pět minut jsme dělali imaginaci se zavřenýma očima, kdy měly děti ukončit vše, co se jim honilo hlavou před začátkem hodiny a pak jsem je provedla místem, kde by chtěly být. Netrvalo to déle než obvyklé zklidnění hodiny, ale řekla bych, že výuka byla mnohem efektivnější. Cvičení je zklidnilo a zdálo se, že jsou poté schopné se lépe soustředit. Dokonce se také chovaly lépe k sobě navzájem“ (Oaklander, 2003, s.227)

Učitel anglického jazyka na střední škole: „Když jsem několik z těch technik zkusil a viděl, jaký to má dopad, začalo mě učení zase bavit a zajímat. Dva žáci neustále vyrušovali a nic nedělali. Teď, když jsem se věnoval jejich pocitům a byl s nimi prostřednictvím experimentu, které jsme dělali, a když jsme se k sobě chovali jako partneři, dělají všechny své úkoly a navíc se z nás stali přátelé.“(Oaklander, 2003,s.247)

Po výcvicích v Gestalt terapii učitelé vždy zmiňují změnu ve vztahu mezi učiteli a žáky, lepší vztahy mezi žáky samotnými a hovoří o tom, že děti působí mnohem klidněji, uvolněněji, pozorněji a radostněji, oni sami se cítí odpočatěji. (Oaklander, 2003,s. 246)

4.4 Závěr možnosti seberozvoje

S každým sebepoznáním učitele i dítěte a s následným sebepřijetím dochází i k lepším vztahům ve třídách. Domnívám se, že pokud by existoval státem podporovaný systém dalšího vzdělávání učitele, které by rozvíjelo osobnost učitele v holistickém smyslu, rozvíjelo jeho osobnostní a sociální kompetence, které by podporovalo jeho autenticitu a zároveň ho vedlo

ke zodpovědnosti, které tato profese přináší, učilo ho uvědomovat si své tělo a schopnost být co nejvíce přítomný v “tady a teď” např. po vzoru Gestalt přístupu, pokud by existovalo další vzdělávání, které by také učilo naslouchat přirozené inteligenci organismu a neřídít se pouze podle „měl bych“, které by rozvíjelo schopnost být kreativní, zajisté by bylo kvalitní přípravou žáka i učitele na šťastný a radostný život a učiteli by zároveň pomohlo vyrovnat se díky opoře o svou osobu s nároky dnešní společnosti. Další významnou variantou pro další vzdělávání je rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí, jak je popisují např. Valenta a Hermochová i s jejich návrhy na výcviky.

Také tvůrci programů pro učitele stojí před velikým úkolem vytvořit kvalitní výcviky, které by dnešní učitele motivovali k účasti a zároveň ředitelé škol stojí před velkým úkolem a to je podpora učícího se klimatu ve školách.

5 SEBEROZVOJ JAKO PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Téměř každý učitel si po několika letech praxe (někteří již měsících) klade otázky, jak neztratit nadšení a ubránit se vyhoření, když je výkon jejich povolání tak obtížný. Bez dostatečné motivace a nadšení je totiž pedagogická práce ještě více vyčerpávající a nepřináší žádné potěšení. Bez dostatečné péče o vlastní osobu a bez respektování svých vlastních hranic může dojít až k syndromu vyhoření. Bez seberozvoje ve smyslu obou dimenzí, o nichž pojednávám v první kapitole této práce, je cesta k syndromu vyhoření daleko kratší.

Syndrom vyhoření (burn out) se projevuje nechutí k vykonávanému povolání, únavou, netolerancí a fixací stereotypu profesní činnosti a je zřejmý i v učitelské profesi. “Učitel by v této situaci potřeboval především pomoc, aby své problémy zvládl a našel řešení (např. v jiném přístupu, v lepším sebezpoznání, v lepší organizaci atd.) V tomto směru působí nekonstruktivní kritika veřejnosti spíše negativně, protože pouze podporuje vznik obranných mechanismů, ale nenabízí žádné pozitivní řešení.” (Wagnerová, 1991, s.197)

Fontana (2003) ve své publikaci hovoří o únavovém syndromu, jímž celá řada učitelů trpí a přiznává, že učitel také mění své nálady a nerad si to připouští, bere je jako slabost. Bývá poté však podrážděnější a reaguje impulzivněji i na děti. Jeho návodem je uvědomit si změnu své nálady a říci o ní dětem, aby se na nich nepáchalo zbytečné násilí. K tomu je tedy potřeba nejdříve přijmutí sebe i se svými náladami.

Čáp a Mareš (2001) ve své publikaci hovoří o problému učitele s negativním sebehodnocením, který často vyvolává pocity viny, reaguje negativně. Jako východisko vidí nutné kladné sebehodnocení, které je spojeno s celkovou zralostí osobnosti.

Vnitřními stavy učitelů se zabývá spousta klinických psychologů. Např. Vágnerová (1991) zdůrazňuje, že aktuální tlak kritiky učitelů a částečně i negativní pojetí jejich role v současné společnosti (o kterém by se dalo polemizovat, dle některých autorů – např. Kot'a 2007– je učitel na 7. žebříčku co se týká společenského statusu) může vést ke zvýšené potřebě obrany sebezpojetí učitele. Komplex těchto vlivů poté přináší daleko větší zátěž, než jakou běžné učitelské povolání přináší. V závislosti na tom pak vznikají různé mechanismy, které směřují spíše k obraně sebezpojetí než k původnímu cíli, jímž je v tomto případě výukové a výchovné vedení žáka. Obranné tendence, které vznikají jako reakce na profesní frustraci nebo již stresovou situaci mohou mít různou podobu, např. obranné zkreslení situace (je hodnocena hůře, než by odpovídalo realitě), stereotypizace (projevuje se také např. v rezignaci

na jiná řešení), obrana projekcí (vlastní nedostatky jsou interpretovány jako nedostatky na straně druhé), racionalizace (realita je zkreslována pomocí logických operací) i např. agresivní obranné mechanismy. Největším problémem obranných mechanismů je, že nevedou k faktickému řešení situace. Mezi hlavní možnosti, jak takovéto situace zvládnout autorka uvádí: „...větší informovanost v oblasti dětské psychologie, lepší sebepoznání učitele a jeho následný vliv na sebehodnocení učitele jak z čistě osobnostního, tak profesionálního hlediska. Dále může pozitivně působit i větší možnost tvořivosti a zároveň zvýšení odpovědnosti za vlastní dosažené výsledky, které by mohly podporovat sebevědomí učitele a k nimž je nezbytná i určitá míra samostatnosti.“ (Wagnerová, 2001, s.197)

Na aspekt syndromu vyhoření byl například zaměřen grantový projekt Akademie rozvoje klíčových kompetencí pedagogů. Jeho obsahem byl celistvý rozvojový program s cílem poskytnout pedagogům a dalším zaměstnancům Olomouckého kraje trénink v oblasti osobnostního růstu spojený se zážitkovým výcvikem moderních pedagogických metod. Tématy seminářů bylo např: prověření reality stavu osobní vnitřní energie, zjištění, které okolnosti v životě pedagogů jim energii odčerpávají, a naopak, kterými získávají nové síly. Pedagogové získali i nový pohled na vlastní možnosti a motivaci člověka a nové strategie pro usnadnění nároků, jež jsou kladeny na pedagogickou profesi.

Z vlastní zkušenosti mohu znovu doporučit již zmiňovaný 2 letý kurz Gestalt přístup v osobním a pracovním kontextu. Program sestával z osmnácti celodenních setkání (9 za rok) v cca 12členné skupině. Účastníci se seznámí zážitkovou formou se základními prvky gestalt terapie a gestalt přístupu v pracovním (organizačním) a osobním kontextu.

Celý kurz je založen na sebe-zkušenostních zážitcích, experimentální práci ve skupině, uchopení základních konceptů gestalt terapie a gestalt přístupu v osobním a organizačním prostředí. V průběhu prvního a druhého roku je gestalt přístup aplikován na práci s reálnými případovými studiemi účastníků, důraz je kladen na využití dovedností a znalostí v praxi.

Skrz Gestalt přístup může učitel poznat své kvality, dispozice a potenciál, zdroje inspirace a jakou podporu ke své práci potřebuje i jak ji může získat. V mnoha publikacích je zdůrazňováno, že učitelem by měla být osobnost zralá – zralý jedinec zná své potřeby, přijímá sám sebe se svými kvalitami i omezeními, není závislý na potvrzování ostatních, nemusí vědět a zvládat vše, dělá chyby a je to v pořádku - myslím, že jen přijutím tohoto, by mnoha učitelům spadl kámen ze srdce.

Myslím si, že není třeba velmi důkladného výcviku, ale jen základní poznatky a různé nápady a techniky, které můžou pomoci navázat s dětmi kvalitnější kontakt, vytvořit bezpečnější a příjemnější atmosféru ve třídě a přispět k tomu, aby k sobě učitel a dítě navzájem přistupovali jako k lidským bytostem, které mohou mít nějaká trápení.

6 EMPIRICKÉ OVĚŘENÍ VYBRANÝCH OTÁZEK TÝKAJÍCÍCH SE SEBEROZVOJE UČITELE

6.1 Úvod

Tato diplomová práce je spíše teoretického rázu, během psaní jsem se však neubránila nutkání, abych své závěry a citované výzkumy neprověřila v praxi. Vytvořila jsem tedy dotazník, který navazuje na teoretickou část a tvrzení z jednotlivých kapitol potvrzuje a nebo vyvrací, neklade si tedy za cíl objevit něco neobjeveného.

Nejdříve v této kapitole představím a popíši dotazník a jeho cíle, poté dotazník vyhodnotím, v samém závěru kapitoly porovnáám tvrzení z teoretické části této práce s praktickou a zaměřím se také na svou sebereflexi.

6.2 Charakteristika a cíl empirické sondy

Pro svou empirickou sondu jsem použila metodu dotazníku. Dotazník (Příloha č.7 této práce) je určen pro učitele 2.stupně základní školy, jeho struktura je následující: dotazník tvoří celkem 13 otázek, z nichž 6 je uzavřených dichotomických (alternativa odpovědí ano-ne), 5 otázek je otevřených s volnou odpovědí navazujících na otázky uzavřené a 2 otevřené s volnou odpovědí nenavazující na uzavřené otázky. Jedna z uzavřených dichotomických odpovědí (otázka č.9) vyžaduje v případě zaškrtnutí ANO, volné rozvinutí odpovědi, a v případě zaškrtnutí NE vyžaduje vysvětlení proč. U jedné z uzavřených dichotomických položek respondent v případě odpovědi NE přeskakuje 3 položky dotazníku. Otázky dichotomické uzavřené jsou pro lepší názornost zpracovány v grafy a odpovědi vyjádřeny procentuálně, stejně tak otázky uzavřené, kde bylo více odpovědí stejného charakteru a daly se tak dle mého názoru do grafu také zpracovat.

Požadovala jsem vyplnění dotazníku celkem po 89 učitelích z 9ti škol a to buď telefonicky, e-mailem a nebo při osobním rozhovoru. Dotazník vyplnilo celkem 46 z oslovených učitelů a to z 5ti oslovených škol, 4 školy vyplnily celkem po 10ti dotaznících a jedna škola po 6ti dotaznících.

Cílem dotazníku bylo především zjistit, jak učitelé subjektivně vnímají témata této práce, tzn. co učitelé rozumí pod pojmem sebezrovoj, zda učitelé subjektivně považují jejich

znalosti a kvality získané při studiu na vysoké škole za dostatečné, v čem konkrétně viděli při svém nástupu do školy největší nedostatek a v čem se naopak cítili „silní“, zda se dále zajímají o svůj seberozvoj. Také jsem chtěla zjistit, co učitelům škola v rámci dalšího vzdělávání nabízí, zda je tato nabídka pro ně dostačující, co jim konkrétně v nabídce chybí, aby mohli vykonávat svou profesi lépe a zda si hledají alternativy pro své další vzdělávání také sami. Poslední otázka se týká závěru mé práce a ptá se učitelů na jejich subjektivní představu o hlavním cíli vzdělávání.

6.3 Vyhodnocení dotazníku

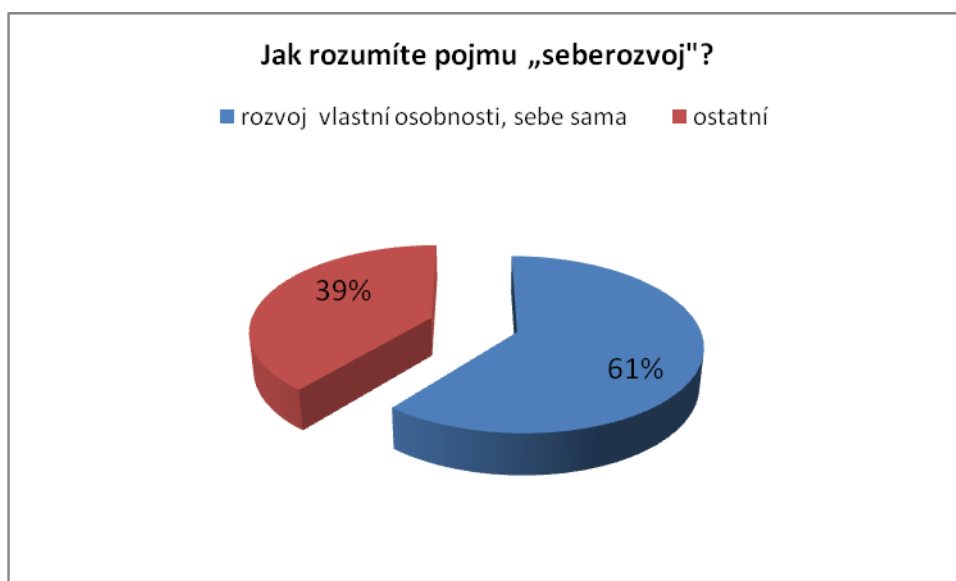
Rozdělení respondentů dle pohlaví

Celkem	46
Muž	4
Žena	42

Kompletní dotazník tvoří Přílohu č.7 této práce.

Stručné zhodnocení otázky č.1: *Jak rozumíte pojmu seberozvoj?*

K tvorbě této otázky mě vedl zájem o interpretaci tohoto těžko uchopitelného pojmu, jehož definici jsem nikde nenašla, a to o interpretaci samotnými učiteli. Tuto otázka, i přesto, že je otázkou zcela otevřenou, se mi podařilo dát do grafu, jelikož 28 respondendů (61%) odpovědělo shodně, že seberozvoj je „rozvoj vlastní osobnosti, sebe sama“, což se částečně shoduje s první dimenzí mého vysvětlení tohoto pojmu v první kapitole této práce.



Graf č.1: Vyhodnocení otázky č.1

Z dalších odpovědí uvádím např.:

- „další vzdělávání zejména ve vystudovaných oborech“;
- „neustrnout, stále na sobě pracovat, zdokonalovat se, učit se nové věci“ ;
- „lze tento pojem jistě chápat z různých úhlů pohledu. V užším slova smyslu jde o aktivní přístup jedince k vlastnímu rozvoji jak v oblasti profesní, tak v dalších oblastech života. Nutnou součástí tohoto rozvoje je sebereflexe a zpětná vazba od okolí“;
- „získávání nových dovedností a znalostí nejen v předmětu, ale i v mezilidských vztazích a komunikaci, především vztah učitel – žák – rodiče“;
- „hledání nových způsobů výuky zejména didaktických metod.“;
- „širší vzdělávání v daném oboru“ ;
- „vlastní motivace rozvoje naší osobnosti“;
- „všestranný rozvoj osobnosti – uvnitř, navenek, osobnostní, profesní, procesní...“.

Z primární analýzy tedy vyplývá, že větší část učitelů jasně chápe pojem seberozvoj podobně jako já v první dimenzi, tedy jako rozvoj osobnosti zejména v oblasti osobnostních a sociálních kvalit a i ostatní odpovědi se většinou týkaly právě osobnostních a sociálních kvalit a jejich stálého zdokonalování. Jako další rozvoj ve vystudovaných oborech chápou tento pojem pouze 3 z oslovených učitelů.

Stručné zhodnocení otázky č.2



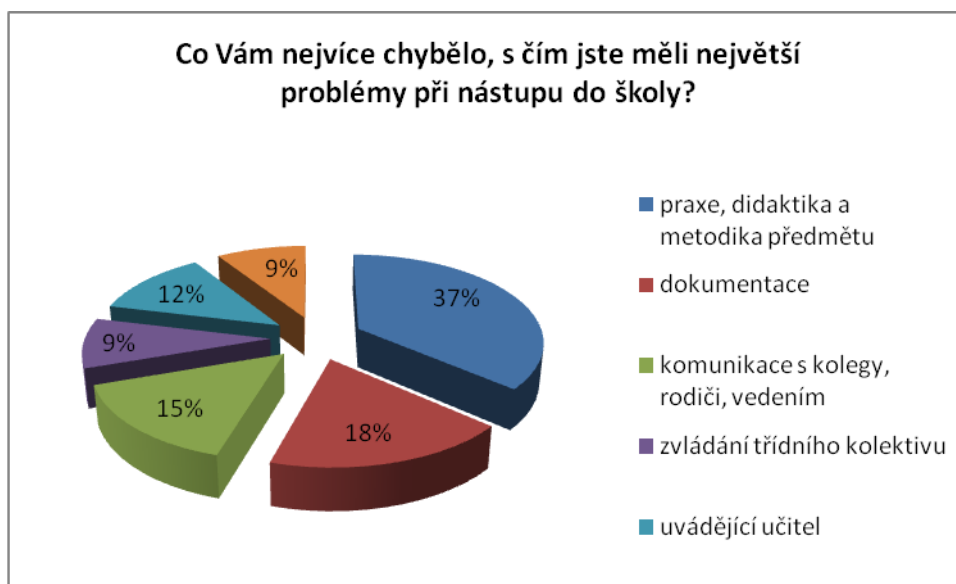
Graf č.2: Vyhodnocení otázky č.2

Z grafu č.2 jasně vyplývá, že velká část učitelů se po absolvování pregraduální přípravy necítí připravena pro výkon své profese, což se shoduje se závěry v mé práci (viz. kapitola č. 4.2) a s citovanými výzkumy.

Další 2 otázky dotazníku navazují na otázku č.2 a ptají se učitele, s čím měl největší problémy při nástupu do školy a v čem byl naopak „silný“.

Nejčastější uváděné problémy jsou zpracovány v grafu č.3

Stručné zhodnocení otázky č.3



Graf č.3: Vyhodnocení otázky č.3

Z primární analýzy je tedy patrné, že největší mezery viděli v přípravě pro jejich povolání učitelé jako absolventi pregraduální v nedostatečné praxi a didaktice předmětu, dále si nevěděli rady s dokumentací, což potvrzuje i mínění ředitelů škol ve výzkumu Dr.Lazarové (viz.kap.4.2 této práce), na dalším místě jsou problémy s komunikací a to jak s kolegy a vedením, tak s rodiči a žáky ve formě zvládání třídního kolektivu, o čemž se nezmiňuje žádný z mnou citovaných výzkumů, ale opět je zde zcela patrná potřeba seberozvoje učitelského sboru v oblasti osobnostní a sociální. 8mi z dotazovaných učitelů chyběl uvádějící učitel.

Z dalších odpovědí uvádím například:

- „neměla jsem problém s ničím“,
- „příprava z oblasti praktické psychologie a sociologie“,
- „nezájem dětí o vědomosti“,
- „reálný pohled na věc“,
- „účelové zasvěcení do provozu školy“.

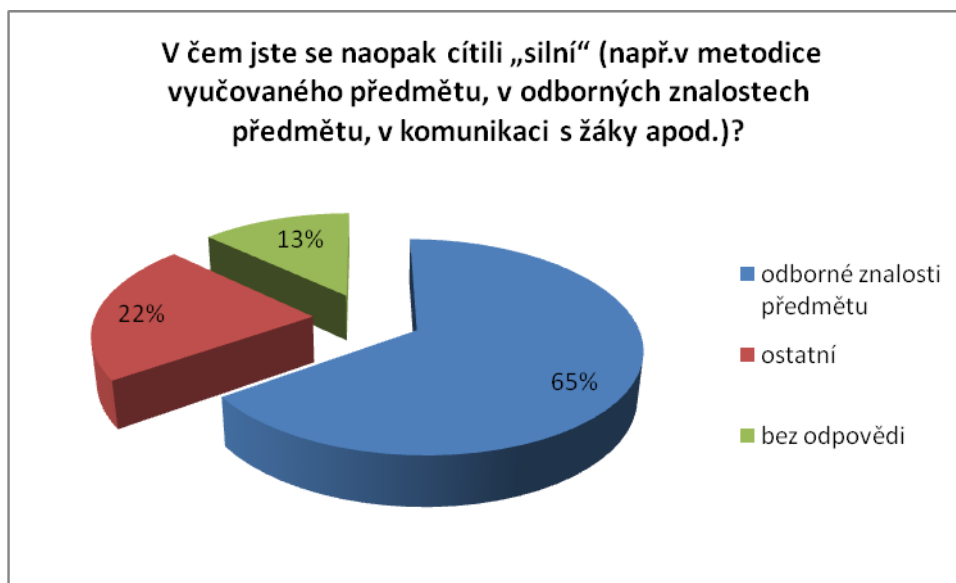
Za velmi zajímavou považuji následující odpověď:

„Ze začátku bylo těžké se zorientovat v dokumentaci (např. jak správně zapsat do třídnice...). Poté jsem si uvědomila, že sice vím, co chci žáky naučit, ale neumím to podat dostatečně atraktivně a zajímavě (např. není možné učit jen „přednáškou“). Teoreticky jsem znala výukové didaktické metody, ale v praxi jsem si je moc nevyzkoušela.Chyběly názorné

příklady co a jak učit. Rovněž jsem postrádala konzultace s kolegou, který by mě „zasvětil“ do učitelské profese a za kterým by člověk mohl přijít s čímkoli.”

V čem se učitelé po absolvování VŠ cítili naopak „silní“ ukazuje následující graf.

Stručné zhodnocení otázky č.4



Graf č.4: Vyhodnocení otázky č.4

Z ostatních uvádím například:

- „v komunikaci s žáky, v umění naslouchat žákům a empatii k nim“,
- „tvořivost a cílevědomost“,
- „věková blízkost“,
- „nové nápady“,
- „myslím si, že jsem byla pro žáky zajímavá tím, že jsem byla ochotná si s nimi hodně povídat, co si o dané věci myslí, respektovat jejich názory apod.”.

4 odpovědi týkající se odborné znalosti předmětu byly ještě rozvinuty ve smyslu přehnané znalosti odborných předmětů, 2 uvádím:

- „po stránce teoretické a odborné až moc, vůbec to nevyužiji.“,
- „do teď jsem nepoužila polovinu odborných znalostí“.

Je tedy patrné, že v této otázce jasně panuje shoda s výsledky z výzkumů citovaných v teoretické část práce, kdy ředitelé považují za největší přednosti absolventů perfektní znalosti předmětů a probace.

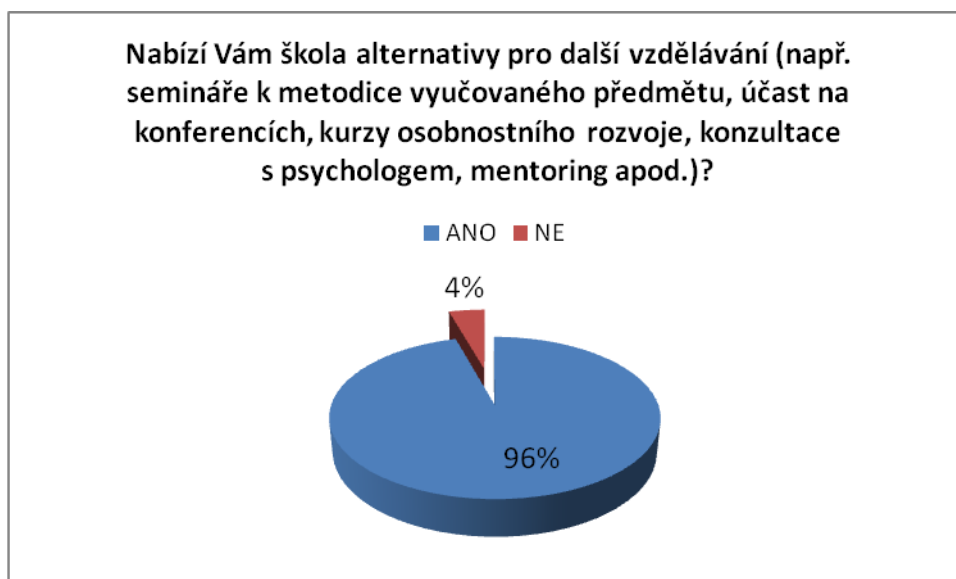
Stručné zhodnocení otázky č.5



Graf č.5 : Vyhodnocení otázky č.5

Z grafu č.5 vyplývá, že všichni dotázaní se věnují po ukončení VŠ studia svému rozvoji. Otázkou je, zda by učitelé přiznali, že se dále nerozvíjí a také je nutné zmínit, že seberozvojem může učitel chápat i čtení denního tisku. Pro větší výpovědní hodnotu této otázky by bylo tedy vhodné tento pojem v dotazníku definovat.

Stručné zhodnocení otázky č.6



Graf č.6: Vyhodnocení otázky č.6

Z grafu č.6 vyplývá, že všechny oslovené školy nabízejí možnost dalšího vzdělávání pro své učitele. Někteří respondenti (celkem 2) uvedli, že jestli se nabídkou rozumí „pohozené letáčky ve sborovně“, tak potom odpověď zní ANO. 2 učitelé z té samé školy odpověděli na tuto otázku NE, je tedy důležité upřesnit, co pod pojmem nabídka myslíme. Tento závěr není překvapující, jestliže škola chce, aby se učitelé dále vzdělávali, musí jim také něco z této oblasti nabídnout.

Jelikož otázky 7-9 upřesňují tuto otázku, tito 2 učitelé poté pokračovali až otázkou č.10.

Stručné zhodnocení otázky č. 7:

Otázka č.7 navazuje na otázku č. 6 a ptá se: *„Co konkrétně Vám škola v rámci dalšího vzdělávání nabízí?“*

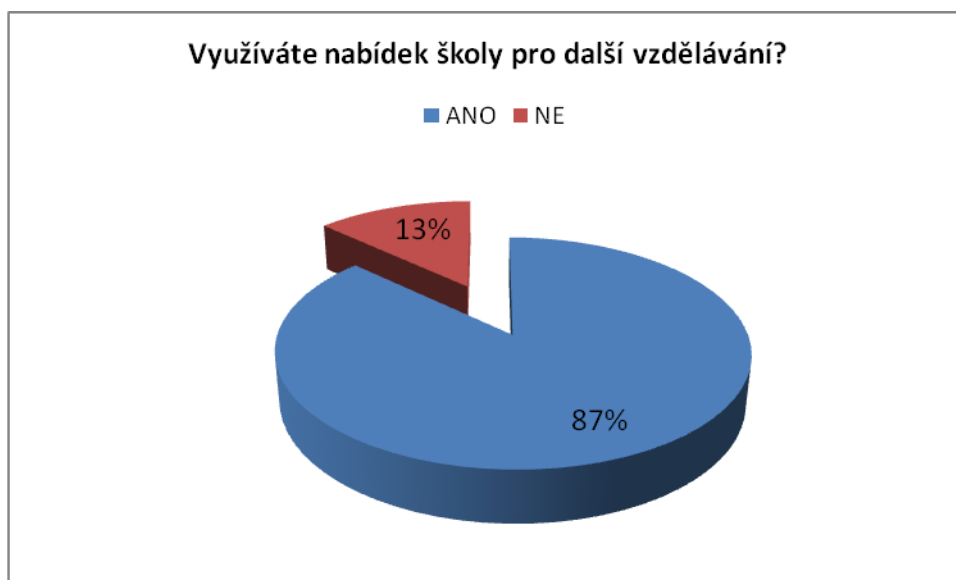
Tuto otázku není možné zpracovat přehledněji do grafu, jelikož se téměř žádní respondenti neshodli v odpovědích (pouze semináře AJ a IT –16 respondentů, celkem 35%), celkem 14 respondentů (30%) neodpovědělo na tuto otázku, uvádím tedy všechny zbývající:

- „Kurzy AJ + IT“ – celkem 16x;
- „informace o pořádání seminářů, něco málo z nabídky DVPP“ – celkem 4x;
- „škola nabízí relativně málo, protože je na tom finančně špatně. Proto pokud člověk měl zájem o seminář, měl šanci jen tehdy pokud seminář byl zdarma nebo z velké části hrazen granty. V momentě kdy bylo nutné dovzdělání (např. získat nějaký certifikát, PC kurz, kurzy k maturitě apod), bylo možné nějaké finanční prostředky uvolnit. Řekla bych, že každým rokem je toho nabízeno méně.“ ;
- „mentoring, semináře k metodice vyučovaného předmětu,;
- „především semináře nabízené vzdělávacími agenturami – osobnost žáka, patologické jevy, cca 3x za školní rok“ – celkem 4x;
- „metodické týmy k mým předmětům, zapojení do projektu – výměnné zahraniční stáže, pobyty, DVPP – využití VT při výuce – šablony, interaktivní tabule“ ;

- „dle nabídek vzdělávacích agentur, metodická setkání, oblast BOZP, PO, akce organizované KÚ i odbory (výklad k novým zákonům, zákoník práce apod.)“ ;
- „možnosti sebevzdělávání, pozve přednášející do školy, nabízí toho povícero“ ;
- „semináře s psychologické tematikou (PPP), semináře v rámci grantu EU, konzultace se školním psychoterapeutem“.

Z primární analýzy tedy vyplývá, že převážná část nabízeného se týká zejména jazykových kurzů a kurzů IT, což je v dnešní době jistě nepostradatelné, nejsem si však jista, že právě lepší znalost anglického jazyka a větší počítačová gramotnost pomůže při vyučování například učiteli matematiky nebo jakémukoliv jinému při zvládání třídního kolektivu apod. Opět zde nemohu nezmínit, že naprosto chybí například nabídka kurzů první pomoci, nabídka kurzů rozvoje osobnostně sociálního, konzultace se školním psychologem byla zmíněna pouze 1x. Toto zjištění považuji za velký nedostatek.

Stručné zhodnocení otázky č.8



Graf č.7: Vyhodnocení otázky č.8

Z grafu č.7 vyplývá, že 13% (celkem 6 respondentů) nevyužívá nabídky školy pro další vzdělávání a to kvůli nedostatku financí (2 respondenci), času (3 respondenti) a

motivace (1 respondent) nebo proto, že semináře považují na nekvalitní (2 respondenti). Velká většina odpovídajících nabídku škol využívá.

V další otázce zjistíme, co konkrétně učitelé z nabídky školy využívají.

Vyhodnocení otázky č.9: ANO – Co konkrétně využíváte? Jakou máte zkušenost – co z nabízeného se Vám nejvíce líbilo, co naopak nejméně?

První část otázky se nedá zpracovat přehledněji graficky, jelikož se respondenti téměř neshodují v odpovědích (kromě 12x uvedené AJ + IT, celkem tedy 26%), níže tedy uvádím výčet všech odpovědí, celkem neodpovědělo 26 respondentů (57%). Na druhou otázku mi odpověděli 3 z dotazovaných učitelů.

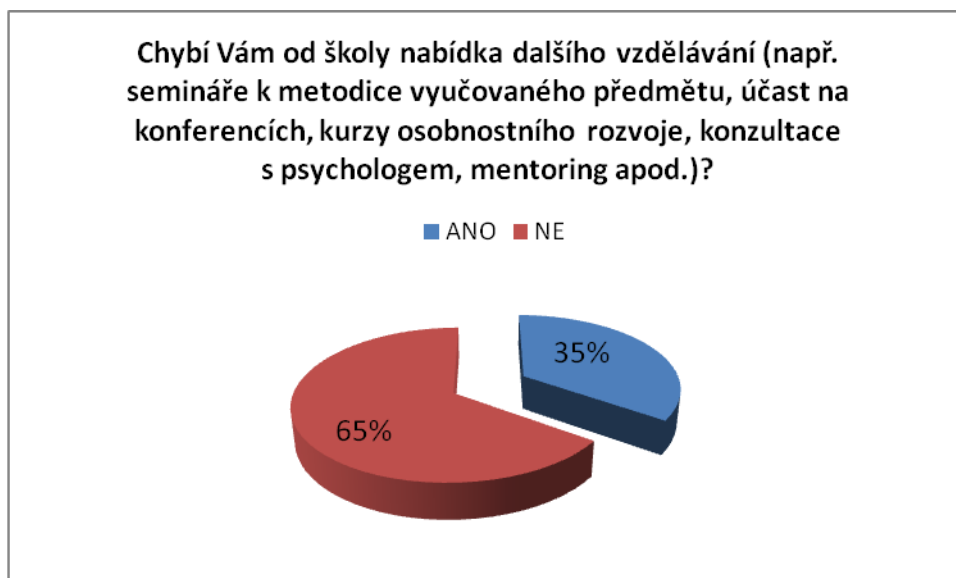
Odpovědi na otázku č.9:

- „kurzy AJ + IT“ – celkem 12x;
- „kurzy pořádané PPP“;
- „Tvořivá škola“;
- „škola nechává na každém, aby si vybral školení dle vlastní potřeby a zájmů. Pokud je školení pro školu finančně dostupné, umožní nám jej navštívit. Často navštěvuji školení zahraničních lektorů, se kterými jsem velmi spokojena. Také v současné době studuji na PF UK, kde nejsem spokojena, jelikož se tam neučíme téměř nic v praxi použitelného“;
- „nejlepší vzdělávací akce nabízela dnes již zrušená pedagogická centra“;
- „navštěvuji AJ, IT - semináře jsou příliš obecného zaměření, pro širší okruh veřejnosti – okrajově pro školství“;
- „vybírám si spíše odborně zaměřené semináře – elektrotechnika, IT, i spíše k metodice“;
- „bohužel jsme malá škola, takže je problém se suplováním, takže pečlivě vybíráme, akcí je spousta, účastním se pouze toho, co je, myslím, že je nezbytně nutné – do provozu, sama se snažím ve volném čase – internet, konzultace s kolegyněmi z ostatních škol apod.“;
- „nejraději chodím na psychologické semináře pí.Veselé“;

- „každý týden se s kolegyněmi z paralelních tříd scházíme a konzultujeme nadcházející vyučovací hodiny. Radíme se o konkrétních nápadech a myšlenkách. Každý mi kdykoliv poradí se vším, s čím si nejsem jistá.“

Je otázkou, proč tuto otázku nezodpovědělo tak velké množství učitelů. Domnívám se, že se může zdát redundantní k otázce č.7, kde respondenti vypisovali, co konkrétně jim škola nabízí a nechtěli se v odpovědích opakovat. Také z uvedeného vyplývá, že velká část učitelů právě kurzy AJ a IT využívá, velice potěšující je pravidelné setkávání kolegů z paralelních tříd, vzdělávání, které školu nic nestojí a zúčastnění učitele jistě obohatí.

Stručné zhodnocení otázky č.10

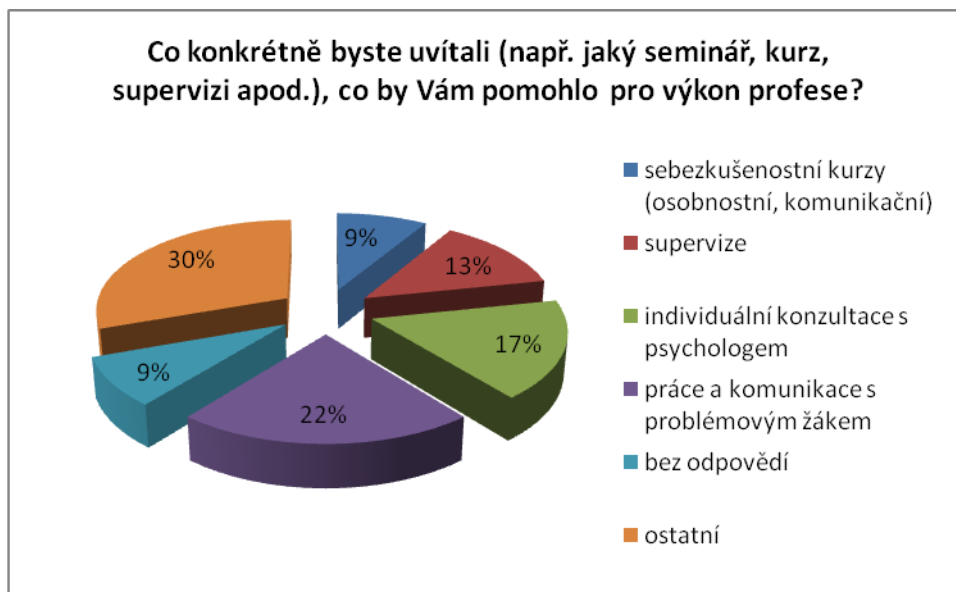


Graf č.8: Vyhodnocení otázky č.10

Z grafu č.8 jasně vyplývá, že pouze 35% dotázaných chybí od školy nabídka dalšího vzdělávání. Z této analýzy je tedy patrné, že velký „hlad“ mezi učiteli po kurzech a rozvoji v oblasti sociálních a osobnostních kompetencí není. Samozřejmě se tu tedy nabízí otázka, co konkrétně by učitelé v nabídce uvítali, která následuje.

Stručné zhodnocení otázky č. 11: Co konkrétně byste uvítali (např. jaký seminář, kurz, supervizi apod.), co by Vám pomohlo pro výkon profese?

I tuto otázku je možné zpracovat přehledně do grafu.



Graf č.9: Vyhodnocení otázky č.11

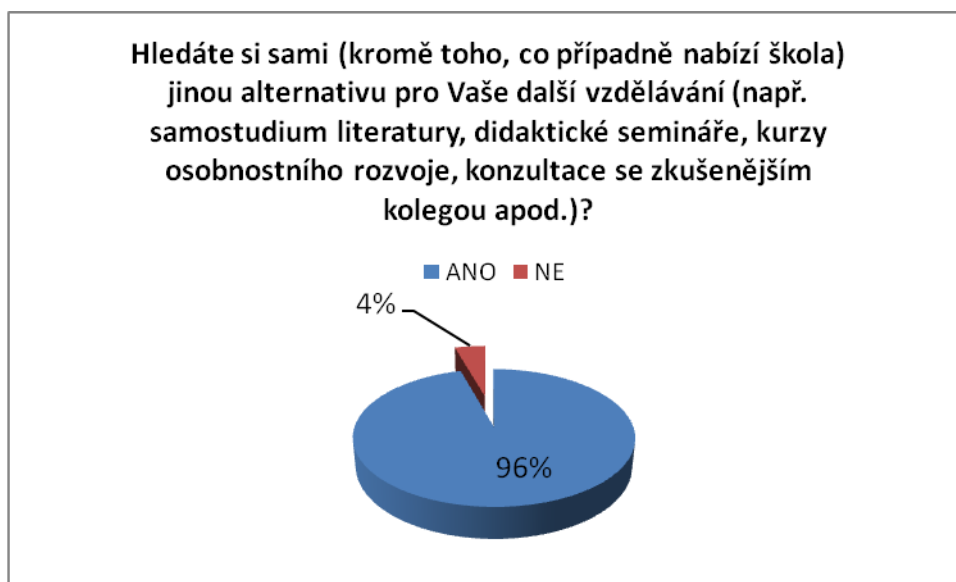
Z ostatních uvádím např.:

- „kdyby nemělo ministerstvo školství nesmyslné požadavky na kvalifikaci. (Splňuji mezinárodní požadavky, ale ne ty české. To je absurdní.)“;
- „uvítala bych prakticky zaměřené semináře vedené odborníky z vysokých škol“;
- „konkrétně bych uvítala více času, více peněz – děláme čím dál tím více věcí zadarmo a nároky jsou stále vyšší – a to žádné kurzy nespraví, člověk postupně ztrácí motivaci...“;
- „přebujelá byrokracie, nesmyslná „práce pro práci“ abychom získali pro školu nějaké peníze z evropských fondů“;
- „šablony, různé granty apod.“;
- „nesmyslná školení pro státní maturity a úplně příšerná státní maturita...“;
- „pravidelně se zúčastňuji konferencí organizovaných JČMF, aktivů výchovných poradců, vzdělávání v oblasti VP. Všechny vzdělávací akce vždy splnily mou představu a byly pro mé další působení ve školství motivující.“;
- „setkávání se s ostatními kolegy, vyučující stejný předmět + zpětná vazba“;
- „metodika předmětu“;

- „jednání s problémovými rodiči, práce s kolektivem třídy“;
- „další nové metody a formy práce“;
- „přivítala bych ale nějaký zdravotnický kurz s první pomocí“;
- „nikdy není dost seminářů na téma rodič – dítě, rodič – učitel, agresivita, šikana, problémové dítě...“.

Z primární analýzy tedy vyplývá, že i přesto, že velké části učitelů nabídka dalšího vzdělávání od školy nechybí, při dotazu na konkrétní formy nabídky se opakuje poptávka po sebezkušenostních kurzech, konzultacích s psychologem a supervizích, což jsou právě formy, které poskytují nejhlubší rozvoj v oblasti rozvoje sociálních a komunikačních kvalit, na které ve své práci poukazují, dále je patrná poptávka po řešení konkrétních situací s problémovým dítětem. Má zjištění se tedy shodují s výzkumy citovanými v teoretické části práce.

Stručné zhodnocení otázky č.12



Graf č.10: Vyhodnocení otázky č.12

Z grafu vyplývá, že si téměř všichni oslovení učitelé (kromě 2 oslovených) hledají jinou alternativu pro další vzdělávání. Je opět zajímavé, že i přesto, že 65% učitelů považuje nabídku školy pro další vzdělávání za dostačující, hledá si 96% z nich další formy vzdělávání sami.

Stručné zhodnocení otázky č.13: *Co považujete v dnešní době za hlavní cíl vzdělávání?*

Poslední otázka stojí poněkud mimo linii výše uvedených, při psaní této práce, jsem však narazila na problém dnešní doby, který možná stojí na samém počátku debat o seberozvoji a to je otázka cíle vzdělávání. Jak je známo, bez vědomí vlastního cíle vzdělávání, tedy bez toho, abychom věděli, kam směřovat, nemůžeme onoho cíle nikdy dosáhnout. Dnešní doba nám právě v této otázce přináší rozporuplnost – viz. kapitola č. 3.2.2 této práce a závěr práce samotné.

Zajímalo mě tedy, jestli sami učitelé vědí, kam vlastně své pedagogické snažení směřovat a jestli mezi nimi v tomto směru panuje shoda. Shoda mezi oslovenými učiteli nepanovala, není tedy možné tuto otázku zpracovat do grafu, níže tedy uvádím všechny z odpovědí, bez odpovědi 12%:

- „předávání informací, rozvoj kritického myšlení“,
- „příprava pro další vzdělávání“,
- „vychovat slušného a zodpovědného člověka, který dokáže využívat své předpoklady“,
- „nastavení hodnotového systému, orientace v informacích, schopnost rozlišovat podstatné od nepodstatného“,
- „komunikační dovednosti, cizí jazyky, čtenářská gramotnost“,
- „vychovat člověka, který bude schopen přemýšlet o světě kolem a bude mít dostatek vědomostí, schopností a zodpovědnost, aby byl pro společnost užitečným a ne parazitem – pobíračem dávek“,
- „získání znalostí a dovedností praktických pro život“,
- „umět se orientovat v informacích, jazykové a komunikační dovednosti. Být dobrým a slušným člověkem.“,
- „rozvoj: osobnosti, tvořivého a logického myšlení“,
- „připravit žáky do života, s rodinou formovat slušného, pracovitého člověka, s chutí se něco dalšího naučit, nastoupit profesní orientaci, aby ho práce v budoucnosti bavila“,
- „všeobecný přehled, orientace v množství informací (výběr podstatného)“,
- „čtení, psaní, počítání, orientace v každodenních záležitostech, finanční gramotnost, znalost pc“,

- „plnit VÝCHOVNĚ – vzdělávací cíle tak, aby žák i učitel zažívali naplno pocit úspěchu“,
- „za hlavní cíl vzdělávání považuji schopnost umět se učit a vyhledávat informace, neustále žáky motivovat“,
- „získané informace využít náležitě v praxi“.

Ještě jednou bych ráda zopakovala, že tuto otázku jsem přidala do dotazníku z toho důvodu, že při psaní této práce, jsem narazila na problém dnešní doby, který možná stojí na samém počátku debat o sebezrovoji a to je otázka cíle vzdělávání. Jak je známo, bez vědomí vlastního cíle vzdělávání, tedy bez toho, abychom věděli, kam směřovat, nemůžeme onoho cíle nikdy dosáhnout. Zajímalo mě tedy, jestli sami učitelé vědí, kam vlastně své pedagogické snažení směřovat a jestli mezi nimi v tomto směru panuje shoda. Shoda mezi oslovenými učiteli nepanovala, každý vnímá cíl vzdělávání jinak, což považuji za velký problém. Minimálně všechny státní a akreditované školy by měly vědět, kam směřují. Jak můžeme hledat metody a vzdělávat, když nemáme cíl?

4 odpovědi nesouvisely s otázkou, byly spíše stěžováním si dotázaných učitelů na situaci dnešního učitele, pro zajímavost 2 uvádím:

- „Je toho více, ale především vytvořit kantorům podmínky pro klidnou a systematickou práci, včetně finančního zajištění, posílit stavy a dostupnost specialistů – např. psycholog, rodinné poradenství, logoped aj., poté se to pozitivně projeví na naši mladé generaci, bohužel řešíme kázeň, neklid při vyučování, důsledky vlivu rodiny na dětech – jejich nezájem, odpovědnost a důležitý její spolupodíl při výchově žáků, snažíme se ukázat věci krásné, zajímavé ze všech oborů i při vedení kroužků při škole. Mám kantořinu ráda a baví mě, dělám ji spoustu let, obětovala jsem dětem kus života, vůbec toho nelituji.“
- „Mně by vyhovovalo, kdybych mohla jenom UČIT (stále tvrdím, že ¼ dozoruju, další ¼ vyšetřuju, další ¼ vychovávám a tu poslední zbývající ¼ bohužel učím, což je velmi smutné); je nutná jednotná koncepce (ŠVP vytvoření z RVP je naprosto nepřínosné, to byl jeden velký omyl), vzdělávání

by mělo být v popředí (u nás je to nastaveno, že není zas tak důležité – nesmysl), spolupráce rodičů a školy (rodič už dávno není, co býval), příliš se usnadňuje žákům práce ve škole – říká se tomu moderní a kreativní výuka, ale spíš se nerozvíjí nikterak žákova osobnost, naopak – učitel se snaží, vyrábí, vymýšlí, prezentuje, inovuje a žák jen pasivně přijímá, místo aby se učil, procvičoval, trénoval, zapojoval se, spolupracoval a prostě se nějakou měrou podílel...“

6.4 Závěr empirické sondy

Empirická část mé práce si kladla za cíl zjistit, jak učitelé subjektivně vnímají témata, která se prolínají teoretickou částí mé práce a jestli jsou mé závěry a odborné výzkumy citované v teoretické části shodné. Tento cíl byl dle mého názoru splněn.

Pojem sebezvoj nebyl žádným z respondentů chápán konkrétně ve spojitosti s rozvojem osobnostních a sociálních kompetencí tak, jak jej chápu já v první dimenzi (viz.1.kap.), jeden z respondentů jej označil jako „vlastní motivaci k sebezvoji“, což se částečně shoduje s mým chápáním pojmu v druhé dimenzi. Otázka týkající se dostatečnosti pregraduální přípravy pro profesi učitele byly zodpovězeny se shodou s mou kapitolou č.4, kdy dle výzkumu Vašutová 2004 nejsou podle ředitelů škol absolventi připraveni zejména co se týká zvládání administrativy a dokumentace, dle ostatních výzkumů se často necítí připraveni ve zvládání kolektivu a můj výzkum tam potvrzuje, že existuje propast mezi koncepcí pregraduálního vzdělávání a potřebami dnešní školy. Tradičně se učitelé cítí někdy „až příliš připraveni“ co se týká znalosti odborných předmětů.

Další odpovědi týkající se dalšího vzdělávání jsou zajímavé v tom, že velké části učitelů nabídka od školy pro další vzdělávání nechybí, ale v zápětí odpovídají téměř všichni, že si hledají alternativy dalšího vzdělávání sami. Otázkou však také je, jak samotný sebezvoj chápou a jestli jsou odpovědi upřímné. Největší poptávka po dalším vzdělávání směřuje do oblasti psychologie, z čehož mám velkou radost, je tedy patrné, že učitel se zajímá o svůj rozvoj z hlediska osobnostních a sociálních kvalit, často se ptá po supervizi, konzultacích s psychologem, seminářích na téma komunikace, problémové dítě apod. Častým problémem nenavštěvování těchto forem vzdělávání je dle respondentů nedostatek peněz školy. Poslední otázka stála poněkud mimo linii výše uvedených, při psaní této práce, jsem však narazila na

problém dnešní doby, který možná stojí na samém počátku debat o seberozvoji a to je otázka cíle vzdělávání. Jak je známo, bez vědomí vlastního cíle vzdělávání, tedy bez toho, abychom věděli, kam směřovat, nemůžeme onoho cíle nikdy dosáhnout. Zajímalo mě tedy, jestli sami učitelé vědí, kam vlastně své pedagogické snažení směřovat a jestli mezi nimi v tomto směru panuje shoda. Shoda mezi oslovenými učiteli nepanovala. Toto zjištění považuji za velice šokující, myslím, že minimálně státní a akreditované školy by měly vědět, kam směřují a cíl by měl být shodný. Jak můžeme kvalitně vyučovat a nacházet metody, když neznáme cíl stojící na samém počátku vyučovacího procesu?

Vlastní sebereflexe empirické sondy:

Při svém studiu jsem nenavštěvovala seminář metodologie, což bylo při sestavování dotazníku patrné. Dotazník jsem 3x přepracovávala po konzultaci s několika učiteli, původní otázky byly nesrozumitelné a několikasmyslné. Pro vyhodnocení dotazníků by jistě bylo mnohem jednodušší a také přehlednější použít uzavřené otázky, nechtěla jsem však výběrem odpovědí omezovat oslovené učitele a i když potom samotné zpracovávání dotazníků bylo mnohem složitější, nelituji toho. Samotná empirická sonda přinesla více otázek než odpovědí a přispěla k prohloubení otázek. Myslím, že nyní by bylo záhodno vypracovat z odpovědí získaných pro tento výzkum právě dotazník s otázkami uzavřenými, který by byl jistě lehčeji a přehledněji vypracovatelný a závěry srozumitelnější.

7 CENTRA ZAJIŠŤUJÍCÍ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

V této kapitole je sepsán seznam institucí poskytující vzdělávání ve Středočeském kraji a Praze. Zaměřuji se na ty instituce, které poskytují programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj. Informace čerpány z použité literatury a internetu.

Institute:

- Odyssea, o.s.
www.odyssea.cz
- Step by Step ČR, o.s.
www.sbscr.cz
- Vzdělávací institut Středočeského kraje
www.vzsk.cz
- DYS – centrum
www.dyscentrum.org
- Pedagogická fakulta UK – Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství
www.pedf.uk.cz
- Modrý klíč
www.modry-klic.cz
- Pražská škola psychosociálních studií
www.viap.cz
- Institut pro výcvik v Gestalt terapii, Praha
<http://www.gestalt.cz>
- AISIS Kladno – spadá pod něj projekt „Dokážu to?“ (ukončen v r.2007)
www.aisis.cz

8 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila dokázat, že bez neustálého seberozvoje učitele není možné dosáhnout jeho připravenosti pro výkon profese a že profesionalizace učitelského povolání bez dalšího seberozvoje učitele není možná. Hlavním cílem práce bylo dokázat, že také v dnešní době plné zvýšených nároků na učitele není možné přehlížet jeho nutnost seberozvoje a pobídnout čtenáře k zamyšlení, že bez seberozvoje učitele zejména v oblasti osobnostních a sociálních kvalit není možné dosáhnout kvality vyučování. Tento cíl se mi jistě podařilo i díky citaci velkého množství literatury a profesionálních výzkumů splnit. Při psaní práce a při studiu literatury jsem si stále více uvědomovala zejména to, že celková kvalita vzdělávání ve škole je opravdu nejvíce závislá na osobnosti učitele a tudíž zejména na jeho dokonalé přípravě – nemyslím tím nyní přípravu na úrovni získávání znalostí a dovedností pro profilový předmět, ale spíše znalostí, dovedností, hodnot a postojů v oblasti své osobnosti, sebepoznání a následně seberozvoji, k dosažení zralosti vlastního „já“, které je dále napodobováno ve školním vyučování žáky.

Během psaní této práce jsem si také uvědomovala, že příprava učitelů není možná zdaleka největším problémem školství dnešní doby, ale samotná definice a konkrétní porozumění cílů vzdělávání by mělo být základem, na kterém bude každý učitel stavět a kterým je třeba věnovat kapitoly nejrozsáhlejší a to již právě v koncepci pregraduální přípravy učitelů a v nabídce možností pro jeho další vzdělávání. Dále mě práce inspirovala k hledání nového pojetí a zejména hodnot učitelské profese – důraz na lidství, lidskost a duchovní rozměr učitelství. Za klíč k úspěšnému zvládnutí všech nároků je považován profesní standard. Myslím však, že jeho vytvoření není klíčem jako takovým, tím jsou spíše pedagogové, kteří disponují v dostatečné míře zejména osobnostními a sociálními kompetencemi a chutí na sobě pracovat. Rozvoji těchto kompetencí by měla být věnována pozornost jak v pregraduální přípravě pedagogů, tak v nabídce dalšího vzdělávání. Dle výzkumů vzdělávacích potřeb učitelů jsou preferovány kurzy jazykové a IT technologií, které jsou také nejčastěji v nabídce škol pro další vzdělávání, mělo by se však učitelům zdůrazňovat, že rozvoj osobnostní a sociální je sice „během na dlouhou trať“, je však užitečný nejen pro ně jako učitele a jejich žáky, ale i pro ně jako osobnosti a jejich soukromý život.

Samotná motivace učitelů je tedy další výzvou pro pedagogické vysoké školy a organizátory dalšího vzdělávání, aby učinili své programy atraktivní, zároveň je výzvou i pro

ředitele škol a politické orgány státu, v jejichž zájmu by právě kvalitní učitel měl být a které bohužel pozitivní směřování často spíše pozastavují.

Vlastní empirická sonda, kterou jsem provedla, potvrdila řadu závěrů teoretické části, v samotném závěru však otevřela více otázek než odpovědí a zároveň mě motivovala k dalšímu se věnování tématu seberozvoje učitele.

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

BAKER. *School As Caring ,Communities: A Relational Approach to School Reform*. School Psychology Review, 26. 1997, 586-602.

HAVLÍK, R.,KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007.

HELUS, Z. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání. Zpráva o prvním semináři řešitelů výzkumného záměru. *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 3, s. 275-278.

HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel? Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha : SPN, 1989.

HRABAL, Vladimír st., HELUS , Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele : základní pojmy a pedagogické aplikace*. 1. vyd. Praha : PedF UK, 1984. 153 s.

KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha : PedF UK, 1995. 80 s.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

ROSEAN, C.L., Schram, P.: *Becoming a Member of the Teaching Profession*. Teaching and Teacher Education, 14,1998,3:283-303

ČÁP, Jan, MAREŠ , Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

TONUCCI , Francesco. *Vyučovat nebo naučit? . Z ital.orig.Štech Stanislav*. 2. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1994. 64 s.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Z anglic.orig.přeložil Karel Balcar. 2. vyd. Praha : Portál , 2003. 383 s.

KRYKORKOVÁ,H.a kol. *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha: FF UK, 2008. 160 s.

KRYKORKOVÁ, Hana et al. *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2003.

Mezinárodní pedagogické ISSA standardy, Originál edition Step by Step Program and Teacher Standards for Presschool and Primary Grades Publisher in Hungary. ISBN 1-931654-009, copyright© 2002.International Step by Step Association, české vydání: © Step by Step ČR, o.s., Praha, 2002.

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše : tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Z anglického originálu přeložil Jiří Štěpo ; recenzoval a předmluvu k českému vydání napsal Martin Jára]. 1. vyd. Dobříš : Drvoštep, 2003. 261 s. ISBN 80-903306-0-6.

PETRUSEK, M. *Společnost pozdní doby*. Praha : SLON, 2006. 154 s.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. 210 s. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, JAN, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 321 s., ISBN 80-7178-772-8;

VÁGNEROVÁ, M. *Náročnost učitelské profese z hlediska klinického psychologa. Výchova a vzdělání*, 1990-1991, roč.1, č.9, s.196-198.

SVATOŠ, T. *Prvky sociální opory v přípravě budoucích učitelů*. In Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. (Sborník). Hradec Králové : Nucleus, 2002, 165-177.

VALENTA, Josef. *Možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostního a sociálního rozvoje budoucích i stávajících učitelů*. Pedagogická orientace, 2002, č. 2 s. 69 – 85.

VALENTA, Josef. *Učit se být*. Praha: STROM, 2000, 95s.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

ZINKER, J. *Tvurčí proces v Gestalt terapii*. Drinocká Hana; Roubal Jan, Kubecová Hana. 1. vyd. Brno : ERA group spol.s r.o., 2004. 235 s. ISBN 80-86517-93-4.

Elektronické zdroje:

Institut pro Gestalt terapii. [online]. 2006 [cit. 2012-07-16]. Dostupný z WWW: <www.gestalt.cz>.

Projekt Odyssea, o.s. [online]. 2000 [cit. 2012-07-16]. Dostupný z WWW: <www.odyssea.cz>.

Asociace profese učitelství [online]. 2009 [cit. 2012-07-16]. Dostupný z WWW: <www.apu-cr.cz>.

KRYKORKOVÁ , Hana. *Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a možnosti jejího rozvíjení*. METAKOGNICE.CZ [online]. 2008 Dostupný z WWW: <metakognice.cz>.

Učitelské listy [online]. 2001 [cit. 2012-07-16]. Dostupný z WWW: <www.ucitelske-listy.cz>.

Step by step CR, o.s. [online]. 2000 [cit. 2012-08-10]. Dostupný z WWW: <www.sbscr.cz>.

GOBYOVÁ, J. *Podpora školy a učitele – ale jak? Učitelské listy* [online]. 2001 [cit. 2012-07-16]. Dostupný z WWW: <www.ucitelske-listy.cz>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

Dostupné na WWW:<<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=157>>

National Board for Professional Teaching Standards. *Professional teaching standards of USA*.

2002 [cit. 2012-07-16]. Dostupné z WWW: <http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf>

Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Studijní plány Učitelství pro střední školy – dějepis.

2011 [cit. 2012-07-16]. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kch/karolinka/2011/OMKDDD.html>>

Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Studijní plány Učitelství pro střední školy – rodinná

výchova. 2011 [cit. 2012-07-16]. Karolinka rodinná výchova <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kch/karolinka/2011/OMRV.html>>

Selfdevelopment. In: Squidoo: the free encyclopedia [online]. St. Petersburg (Florida):

Squidoo, LLC, 11. 12. 1989, last modified in 2021 [cit. 2012-08-28]. Dostupné

z: <http://squidoo.com/what-is-self-development>.

VÝROST, J., DOBEŠ, M. *Social Competence and Social Cohesion*. Dostupné na

http://www.saske.sk/cas/4-2004/vyrost_dobes.html. 11.10.2012.

10 PŘÍLOHY

Seznam příloh:

PŘÍLOHA 1

Definice profesionalizace dle Carnegieho komise. (Zdroj: Havlík, Kořa, 2007, s.163)

PŘÍLOHA 2

Pozorovací arch - Mezinárodní standard kvality učitelství ISSA. (Zdroj: www.sbscr.cz)

PŘÍLOHA 3

Ukázka z dokumentu Kompetentní učitel 21.století: Mezinárodní standard kvality učitelství ISSA. (Zdroj: www.sbscr.cz)

PŘÍLOHA 4

Rozvrh hodin PedF UK Učitelství pro ZŠ a SŠ – dějepis.

(Zdroj: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kch/karolinka/2011/OMKDDD.html>)

Rozvrh hodin PedF UK Učitelství pro ZŠ a SŠ – rodinná výchova.

(Zdroj: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kch/karolinka/2011/OMRV.html>)

PŘÍLOHA 5

Přehled hlavních forem vzdělávacích akcí . (Zdroj: Lazarová, 2006, s.25)

PŘÍLOHA 6

Výsledky výzkumů vzdělávacích potřeb učitelů. (Zdroj: Lazarová, 2006, s.60 , 68)

PŘÍLOHA 7

Dotazník pro učitele – empirická sonda

PŘÍLOHA 1

Podle Carnegieho komise patří mezi základní charakteristiky následující:

1. Profesionál je na rozdíl od amatérů zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje i základní zdroj příjmů.
2. Profesionalita předpokládá silnou motivaci nebo vědomí poslání jako základy pro výběr profesionální dráhy; důležité je osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze.
3. Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu prodlouženého období vzdělávání a tréninku.
4. Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta a aplikuje je v partikulárních případech s ohledem na obecné principy, teorie nebo propozice, což znamená, že posuzuje proměnlivé situace podle „univerzálních“ standardů.
5. Profesionál je bytostně orientován na služby, neboť užívá své expertizy pro partikulární zájmy svého klienta. Tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta a absenci vlastních zájmů.
6. U profesionálních služeb se předpokládá, že budou založeny na objektivních potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům. Profesionál nabízí „objektivní“ diagnózy. Klient očekává, že profesionál mu otevřeně odhalí i potenciálně nepravděpodobné věci, které se jej dotýkají; od profesionála se v rámci jeho smluvních povinností očekává nezájatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může osobně prožívat při klientových odhaleních. Lze říci, že profesionální vztahy spočívají na vzájemné důvěře mezi profesionálem a klientem.
7. U profesionálů se předpokládá, že budou znát lepší náhled na potřeby svého klienta než klient sám. Platí rovněž, že profesionál vyžaduje autonomii při posouzení vlastních výkonů. Jestliže jeho klient není uspokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy. Protože tento požadavek vychází z profesionální autonomie, klient je v potenciálně zranitelné pozici. Jak může vědět, zda je podveden, nebo poškozen? Profese počítá s jeho možnou zranitelností při vývoji silných etických a profesionálních standardů pro své členy. Takové standardy mohou být vyjádřeny jako kodex chování a ten je obvykle vynucován od kolegů v profesionální asociaci, nebo prostřednictvím licenčních zkoušek vykonávaných u společníků – profesionálů.
8. Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční, nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese. Konečně také, funkcí profesionálních asociací je ochraňovat autonomii profese; profesionální asociace za tímto účelem vyvíjejí rozumně silné formy sebevlády a vzorce pravidel, nebo standardů platných pro danou profesi.
9. Profesionálové mají velkou moc a status v oblasti svých expertiz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické. Profesionálové nemají univerzální licenci na to, aby byli „moudřími rádci“ mimo oblast ohraničenou jejich přípravou.
10. Profesionálové činí své služby dostupnými, ale obvykle nepřipouštějí inzerování, nebo shánění klientů. Od klientů se očekává, že budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.

Upravený překlad podle SCHEINA a KOMMERSE, 1972, s. 8–9.

PŘÍLOHA 2

3. Zapojení rodiny		Hodnoticí škála
Učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.		S: Soustavně pozorovatelný O: Občasné pozorovatelný Z: Zřídka pozorovatelný Zakroužkujte odpovídající písmeno níže.
Seznam ukazatelů kvality	Hodnocení	Poznámky (Poznámky označte číslem odpovídajícím danému ukazateli)
3.1 Učitel vítá účast rodičů a členů rodiny ve vzdělávacím procesu. <ul style="list-style-type: none"> Vyvěšené nápisy vítající rodiny ve škole. K dispozici jsou písemné informace určené rodičům, které slouží jako vodítko pro jejich aktivní účast. 	S O Z	
3.2 Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči a rodinami s cílem podpořit vzdělávací proces dítěte. <ul style="list-style-type: none"> Vítá rodiče a seznamuje je s filozofií, cíli, metodologií a organizačním pojetím programu prostřednictvím písemných materiálů a dnů otevřených dveří. Zdraví se s rodiči při ranním přebírání dítěte a při jeho odpoledním předávání (<i>tyká se především učitelů MS</i>). Rídí formální setkání rodičů a učitelů, kde se hovoří o pokrocích dítěte, jeho úspěších a obtížích, a vybízí rodiče ke sdílení jejich očekávání, cílů, obav a potřeb. Navštěvuje děti a jejich rodiny v jejich domácím prostředí. (<i>u mladších dětí</i>) Zpracovává písemné zprávy o pokrocích dítěte. Vytváří každému dítěti portfolio, které obsahuje písemné informace a úkazy prací dítěte. Píší krátké zprávy o dítěti do záznamníků, které slouží k průběžnému informování o dítěti a vzájemné komunikaci mezi rodinou a školou. Telefonuje rodičům, aby jim sdělil informace týkající se každodenního dění a změn tělesného či emočního stavu dítěte. 	S O Z	
Třída _____ Pozorovatel _____		Datum _____
Step by Step ČR, o.s. www.sbscr.cz ; © 2002 by the International Step by Step Association		

PŘÍLOHA 3

Kritérium 4.2. Učitel plánuje výuku systematicky s ohledem k cílům stanovených v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám dětí.

Indikátory

4.2.1. Učitel plánuje aktivity, které odpovídají vývojové úrovni, dosavadním zkušenostem, představám a zájmům dětí.

4.2.2. Učitel do svého plánu začleňuje i aktivity navržené dětmi, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám dětí ve třídě.

4.2.3. Učitel plánuje učební situace vyžadující individuální práci žáků, spolupráci žáků v menších skupinách a společnou (frontální) práci celé skupiny tak, aby tyto organizační formy byly vyváženě zastoupeny.

4.2.4. Učitel plánuje dostatečně variabilní nabídku aktivit pro děti, má připravenou rozšiřující nabídku činností, které děti zaměstnají a zaujmou.

4.2.5. Učitel plánuje tak, aby jeho plány a činnosti z nich vycházející byly dostatečně flexibilní, umožňovaly přizpůsobovat se měnícím se podmínkám, potřebám a zájmům dětí.

Rámec obsahové náplně indikátorů

4.2.1. Učitel při plánování aktivit zohledňuje kurikulární požadavky a zařazuje rozličné aktivity odpovídající věku dětí. Při plánování vychází také ze svých pozorování, hodnocení a reflexí práce dětí, zohledňuje individualitu a potřeby všech dětí (včetně dětí se specifickými vzdělávacími potřebami). V případě potřeby nabízí jednotlivým dětem jako pomoc a podporu specifické aktivity, které jim pomohou pochopit a porozumět učivu (manipulační pomůcky, jiný způsob výkladu, individuální pracovní tempo, opakování, delší čas atd.) Vytváří dlouhodobé plány i plány na kratší období (týdenní, 14-ti denní plán, denní plán), kde se snaží o celostní pohled na dítě a jeho rozvoj (projekty, propojení předmětů - integrovaná tematická výuka, činnostní učení atd.). Součástí plánů je také hodnocení práce každého dítěte. Učitel vyhledává měřítka s maximální výpovědní hodnotou o dosažených kompetencích dětí.

4.2.2. Učitel poskytuje dětem možnost volby (např. volba pracovního materiálu a způsobu prací, pracovního postupu, možnost zvolit si pracovní místo apod.). Zapojuje děti do plánování, vybírá je, aby samy přicházely s nápady na činnosti, vybíraly témata, která je zajímají. Sestavuje denní, týdenní a dlouhodobé plány také na základě pozorování dětí, jejich zájmu o naplánované činnosti, využívá podnětů, které děti přinášejí, využívá zájmu dětí jako vodítka pro plánování. Pozoruje děti při práci a snaží se zachytit okamžiky, kdy jsou děti připravené a motivované přirozenou cestou se naučit novou dovednost. Zapojuje děti také do hodnocení (např. pomocí otevřených otázek, kdy se děti ptá, co se jim povedlo, co by mohli příště udělat jinak a případně jak, apod.).

4.2.3. Učitel vytváří plány pro klíčové činnosti i pro aktivní činnosti, pro aktivity probíhající ve třídě i mimo prostředí třídy pro formální i neformální učení; optimálně vyvažuje činnosti určené pro individuální práci, práci v malých i velkých skupinách. Využívá záznamů pozorování dětí v průběhu aktivit, zapojení, zájmu, způsobu a styli práce, který preferují atd. Činnosti plánuje s ohledem na rozmanité učební styly, schopnosti, temperamentové a osobnostní charakteristiky dětí ve třídě. Při plánování vytváří učební situace, které vyžadují spolupráci dětí, organizuje výuku v různých uskupeních dvojice, menší či větší skupiny, podle potřeby zařazuje i samostatné učení a frontální formu výuky. Při plánování diferencuje nároky na žáky, rozsah učiva, metody a organizaci výuky, zařazuje také činnosti, které navrhly děti (výběr témat pro činnosti, výběr témat projektu, návrh zajímavé exkurze, výletu, výstavy atd.).

4.2.4. Učitel plánuje aktivity tak, aby odpovídaly úrovni schopností a dovedností většiny dětí. Učitel má navíc připravené další, rozšiřující a zajímavé alternativní úkoly a tvořivé aktivity pro ty děti, které splní daný úkol v kratším čase. Plánuje tyto náročnější činnosti tak, aby se úkoly staly pro děti určitou výzvou a umožňovaly dětem zapojit více kognitivních strategií a pracovaly s vyššími úrovněmi myšlení.

4.2.5. Učitel aktuálně přizpůsobuje plány potřebám dětí, pružně reaguje na změny podmínek (např. změni složení pracovní skupiny, pokud chybí některé z dětí, upraví plánované činnosti nebo denní režim podle neočekávaných změn prostředí či rozvrhu nebo specifických potřeb jednotlivých dětí apod.). Využívá tzv. „vhodného okamžiku pro učení“, reaguje na něj a nabízí dětem takové aktivity, které budou korespondovat s aktuální situací a projevem zájmem ze strany dítěte, čímž přirozeným způsobem podporuje růst znalostí a dovedností. Využívá vhodných učebních situací, aby děti motivoval k otevřenosti ve smyslu vyjadřování svých pocitů a myšlenek (dítě se učí mluvit o svých pocitech a myšlenkách a obhajovat je). V činnostech pružně mění dílčí aktivity, využívá svých znalostí o dětech, jejich práci, zájmech a jejich individuálních potřebách. Využívá svých záznamů – pozorovací archy, portfolia dětí atd.

PŘÍLOHA 4

PedF Karolínka – studijní plán OMKDDD 7504T216 Dějepis – staré magisterské ... Stránka č. 1 z 3

Studijní program M7504: Učitelství pro střední školy

Studijní obor 7504T216: Učitelství vvp pro ZŠ a SŠ – dějepis

I. CYKLUS

POVINNÉ PŘEDMĚTY

M02 – ZÁKLADNÍ HISTORICKÝ MODUL (312 HOD.)

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02305001	Úvod do studia dějepisu I.	0/3	Z	3	1.	41-KDDD				
O02305002	Úvod do studia dějepisu II.	0/4	Z+Zk	3	2.	41-KDDD	O02305001			
O02305003	Latina I.	0/2	Z	3	1.	41-KDDD				
O02305004	Latina II.	0/2	Z	3	2.	41-KDDD	O02305003			
O02305005	Latina III.	0/2	Z+Zk	3	3., 4.	41-KDDD	O02305004			
O02305006	Latina-překlad	0/2	Z	3	3., 4.	41-KDDD	O02305005			
O02305007	Historiografie I.	0/2	Z	3	3.	41-KDDD	O02305002			
O02305008	Historiografie II.	0/2	Z+Zk	3	4.	41-KDDD	O02305007			
O02305009	Regionalistika I.	1/1	Z	4	5.	41-KDDD	O02305002			
O02305010	Regionalistika II.	1/1	Z+Zk	3	6.	41-KDDD	O02305009			
O02305011	Pravěk a předantické civilizace	2/0	Zk	3	1.	41-KDDD				
O02305012	Dějiny antického starověku I.	2/0	---	3	1.	41-KDDD				
O02305013	Dějiny antického starověku II.	2/0	Zk	3	2.	41-KDDD	O02305012			
O02305014	Obecné dějiny I. (476-1310)	4/0	---	4	3.	41-KDDD	O02305002			
O02305015	Obecné dějiny II. (1310-1526)	3/0	---	4	4.	41-KDDD	O02305014			
O02305016	Obecné dějiny III. (1526-1740)	3/0	---	4	5.	41-KDDD	O02305015			
O02305017	Obecné dějiny IV. (1740-1789)	1/0	---	3	6.	41-KDDD	O02305002			
O02305018	Aktuální problémy historického výzkumu	1/0	Z	1	6.	41-KDDD				
O02305018	Dějiny umění I.	3/0	---	2	5.	41-KDDD				
O02305019	Dějiny umění II.	3/0	Zk	2	6.	41-KDDD	O02305018			

M03 – POVINNÉ EXKURZE (15 DNÍ)

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02305020	Exkurze I.	5D	Z	3	1., 2.	41-KDDD				
O02305021	Exkurze II.	5D	Z	2	3., 4.	41-KDDD				
O02305022	Exkurze III.	5D	Z	2	5., 6.	41-KDDD				

POVINNÉ VOLITELNÉ PŘEDMĚTY
M04 – POVINNÉ VOLITELNÝ MODUL K OBECNÝM DĚJINÁM (104 HOD.)

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O0230502A	Seminář k obecným dějinám A – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502B	Seminář k obecným dějinám B – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502C	Seminář k obecným dějinám C – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502D	Seminář k obecným dějinám D – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502E	Seminář k obecným dějinám E – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502F	Seminář k obecným dějinám F – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502G	Seminář k obecným dějinám G – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502H	Seminář k obecným dějinám H – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502I	Seminář k obecným dějinám I – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502J	Seminář k obecným dějinám J – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502K	Seminář k obecným dějinám K – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502L	Seminář k obecným dějinám L – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502M	Seminář k obecným dějinám M – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502O	Seminář k obecným dějinám O – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523O	
O0230502P	Seminář k obecným dějinám P – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523P	
O0230502Q	Seminář k obecným dějinám Q – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523Q	
O0230502R	Seminář k obecným dějinám R – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523R	
O0230502S	Seminář k obecným dějinám S – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523S	
O0230502T	Seminář k obecným dějinám T – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523T	
O0230502U	Seminář k obecným dějinám U – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523U	
O0230502V	Seminář k obecným dějinám V – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523V	
O0230502W	Seminář k obecným dějinám W – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523W	
O0230502X	Seminář k obecným dějinám X – Zimní	0/2	KZ	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523X	
O0230502Y	Seminář k obecným dějinám Y – Zimní	0/2	KZ	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523Y	
O0230502Z	Seminář k obecným dějinám Z – Zimní	0/2	KZ	2	3.	41-KDDD	O02305002		OB230523Z	
O0230503A	Seminář k obecným dějinám A – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503B	Seminář k obecným dějinám B – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503C	Seminář k obecným dějinám C – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503D	Seminář k obecným dějinám D – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			

PedF Karolínka – studijní plán OMKDDD 7504T216 Dějepis – staré magisterské ... Stránka č. 2 z 3

O0230503E	Seminář k obecným dějinám E – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503F	Seminář k obecným dějinám F – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503G	Seminář k obecným dějinám G – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503H	Seminář k obecným dějinám H – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503I	Seminář k obecným dějinám I – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503J	Seminář k obecným dějinám J – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503K	Seminář k obecným dějinám K – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503L	Seminář k obecným dějinám L – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503M	Seminář k obecným dějinám M – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503N	Seminář k obecným dějinám N – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503O	Seminář k obecným dějinám O – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503P	Seminář k obecným dějinám P – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503Q	Seminář k obecným dějinám Q – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503R	Seminář k obecným dějinám R – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503S	Seminář k obecným dějinám S – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503T	Seminář k obecným dějinám T – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503U	Seminář k obecným dějinám U – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503V	Seminář k obecným dějinám V – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503W	Seminář k obecným dějinám W – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503X	Seminář k obecným dějinám X – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503Y	Seminář k obecným dějinám Y – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503Z	Seminář k obecným dějinám Z – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			

Studenti předměty zapisují opakovaně tak, aby absolvovali 1 dvojici zimní-letní

M05 – NEPOVINNÝ MODUL

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02305055	Dějiny starověkého východu	1/0	---	3		41-KDDD				
O02305028	Dějiny Britských ostrovů	1/0	ZK	2		41-KDDD				
O02305029	Středověk v raném středověku	1/0	---	3		41-KDDD				
O02305030	Dějiny středověké Francie	1/0	---	2		41-KDDD				
O02305031	Dějiny středověké Francie	1/0	---	2		41-KDDD				
O02305047	Latina	0/2	---	0		41-KDDD				

I. CYKLUS

POVINNÉ PŘEDMĚTY

M06 – II. HISTORICKÝ MODUL

kód	název	rozš.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02305032	Obecné dějiny V. (1789-1914)	3/0	---	3	7.	41-KDDD	O02305048			
O02305033	Obecné dějiny VI. (1914-1945)	3/0	Zk	3	7, 8.	41-KDDD	O02305032			
O02305034	Obecné dějiny VII. (1945-1989)	3/0	Zk	3	9.	41-KDDD	O02305002			
O02305035	Diplomový seminář I.	0/2	Z	2	7.	41-KDDD	O02305016			
O02305036	Diplomový seminář II.	0/2	Z	2	8.	41-KDDD	O02305035			
O02305037	Diplomový seminář III.	0/2	Z	2	9.	41-KDDD	O02305036			
O02305038	Diplomový seminář IV.	0/2	Z	2	10.	41-KDDD	O02305037			

M07 – DIDAKTICKÝ MODUL (91 HOD.)

kód	název	rozš.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02305039	Didaktika I.	1/2	Z	2	7.	41-KDDD	O02305002			
O02305040	Didaktika II.	1/2	Z	2	8.	41-KDDD	O02305039			
O02305041	Didaktika III.	0/1	Z+Zk	2	9.	41-KDDD	O02305040			

II. CYKLUS

POVINNÉ PŘEDMĚTY

M08 – POVINNÉ EXKURZE (5 DNÍ)

kód	název	rozš.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02305042	Exkurze IV.	5D	Z	2	7, 8.	41-KDDD				

I. CYKLUS

POVINNÉ VOLITELNÉ PŘEDMĚTY

M09 – POVINNÉ VOLITELNÝ MODUL K OBECNÝM DĚJINÁM

kód	název	rozš.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O0230502A	Seminář k obecným dějinám A – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502B	Seminář k obecným dějinám B – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502C	Seminář k obecným dějinám C – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502D	Seminář k obecným dějinám D – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502E	Seminář k obecným dějinám E – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			

PedF Karolínka – studijní plán OMKDDD 7504T216 Dějepis – staré magisterské ... Stránka č. 3 z 3

O0230502F	Seminář k obecným dějinám F – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502G	Seminář k obecným dějinám G – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502H	Seminář k obecným dějinám H – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502I	Seminář k obecným dějinám I – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502J	Seminář k obecným dějinám J – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502K	Seminář k obecným dějinám K – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502L	Seminář k obecným dějinám L – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502M	Seminář k obecným dějinám M – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502N	Seminář k obecným dějinám N – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			
O0230502O	Seminář k obecným dějinám O – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523O
O0230502P	Seminář k obecným dějinám P – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523P
O0230502Q	Seminář k obecným dějinám Q – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523Q
O0230502R	Seminář k obecným dějinám R – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523R
O0230502S	Seminář k obecným dějinám S – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523S
O0230502T	Seminář k obecným dějinám T – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523T
O0230502U	Seminář k obecným dějinám U – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523U
O0230502V	Seminář k obecným dějinám V – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523V
O0230502W	Seminář k obecným dějinám W – Zimní	0/2	Z	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523W
O0230502X	Seminář k obecným dějinám X – Zimní	0/2	KZ	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523X
O0230502Y	Seminář k obecným dějinám Y – Zimní	0/2	KZ	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523Y
O0230502Z	Seminář k obecným dějinám Z – Zimní	0/2	KZ	2	3.	41-KDDD	O02305002			OB230523Z
O0230503A	Seminář k obecným dějinám A – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503B	Seminář k obecným dějinám B – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503C	Seminář k obecným dějinám C – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503D	Seminář k obecným dějinám D – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503E	Seminář k obecným dějinám E – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503F	Seminář k obecným dějinám F – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503G	Seminář k obecným dějinám G – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503H	Seminář k obecným dějinám H – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503I	Seminář k obecným dějinám I – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503J	Seminář k obecným dějinám J – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503K	Seminář k obecným dějinám K – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503L	Seminář k obecným dějinám L – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503M	Seminář k obecným dějinám M – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503N	Seminář k obecným dějinám N – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503O	Seminář k obecným dějinám O – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			
O0230503P	Seminář k obecným dějinám P – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	O02305002			

00230503Q	Seminář k obecným dějinám Q – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503R	Seminář k obecným dějinám R – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503S	Seminář k obecným dějinám S – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503T	Seminář k obecným dějinám T – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503U	Seminář k obecným dějinám U – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503V	Seminář k obecným dějinám V – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503X	Seminář k obecným dějinám X – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503Y	Seminář k obecným dějinám Y – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002
00230503Z	Seminář k obecným dějinám Z – Letní	0/2	KZ	2	6.	41-KDDD	002305002

Studení předměty zapisují opakovaně tak, aby absolvovali i dvojici zimní-letní

POVINNÉ PŘEDMĚTY

M08 – PRAXE

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
002305045	Pedagogická praxe I.	100	Z	2	8.	41-KDDD		002305040		
002305046	Pedagogická praxe II.	100	Z	3	9.	41-KDDD		002305041		

NEPOVINNÝ MODUL

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
002305055	Dějiny starověkého východu	1/0	---	3		41-KDDD				
002305028	Dějiny Britských ostrovů	1/0	Zk	2		41-KDDD				
002305029	Středověk v raném středověku	1/0	---	3		41-KDDD				
002305030	Dějiny středověké Francie	1/0	---	2		41-KDDD				
002305031	Dějiny středověké Francie	1/0	---	2		41-KDDD				
002305047	Latina	0/2	---	0		41-KDDD				

Kredity za povinné předměty

- nezahrazené: 95
- 4. ročník: 2
- celkem: 97

Poslední změna: 5.10.2011

PedF Karolínka – studijní plán OMRV 7504T224 Rodinná výchova – magisterské... Stránka č. 1 z 3

Studijní program M7504: Učitelství pro střední školy

Studijní obor 7504T224: Učitelství vvp pro ZŠ a SŠ – rodinná výchova

Platí pro studenty, kteří vstoupili do 1. ročníku v roce 2001/2002 nebo později.

I. CYKLUS

POVINNÉ PŘEDMĚTY

M01

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
002317001	Anatomie a fyziologie	1/1	Z+Zk	2	1.	41-KSSP				
002317003	Ontogenetický vývoj	0/1	Z	1	2.	41-KSSP	002317001			
002317004	Reprodukční zdraví	1/1	Z+Zk	2	2.	41-KSSP	002317001			
002317005	Základy sexuologie	1/1	Z	2	3.	41-KSSP	002317004			
002317006	Základy klinické medicíny	1/1	Z+Zk	2	3.	41-KSSP	002317003			
002317007	Návykové látky a prevence závislosti	0/2	Z	2	5.	41-KSSP	002317001			
002317008	Základy pediatrie	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KSSP	002317006			

M02

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
002317009	Úvod do psychologie*	1/1	Z	2	1.	41-KSSP				
002317010	Vývojová psychologie	1/1	Z+Zk	2	2.	41-KSSP				
002317011	Sociální psychologie	1/1	Z(+Zk)	2	3.	41-KSSP	002317010			
002317012	Duševní hygiena	0/1	Z	1	3., 4.	41-KSSP	002317010			
002317013	Psychologie zdraví	1/1	Z+Zk	2	3.	41-KSSP	002317011			
002317014	Právní otázky rodiny	1/1	Z	2	4.	41-KSSP				
002317015	Ekonomika	0/1	Z	1	4.	41-KSSP	001112008			
002317016	Sociologie rodiny	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KSSP	002317011, 001112007			
002317017	Matrimonologie	1/1	Z+Zk	2	6.	41-KSSP	002317013			
002317018	Sociálně právní ochrana rodiny	1/1	KZ	2	5.	41-KSSP	002317014			

M103

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317019	Úvod do studia estetiky	0/1	Z	1	1.	41-KSSP				
O02317020	Kultura osobního projevu	0/1	Z	1	1.	41-KSSP				
O02317023	Estetika I	1/1	Z	1	3.	41-KSSP	O01112003, O02317019			
O02317024	Seminář z aplikované estetiky 1	0/1	Z	1	3.	41-KSSP	O02317023			
O02317025	Kultura bydlení	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KSSP	O02317023			
O02317026	Estetika II	1/1	Z+Zk	2	4.	41-KSSP	O02317023			
O02317027	Seminář z aplikované estetiky 2	0/1	Z	1	6.	41-KSSP	O02317024			

M104

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317028	Chemie a ekologie	1/1	Z+Zk	2	1.	41-KSSP				
O02317029	Výživa	1/1	Z+Zk	2	2.	41-KSSP	O02317028			
O02317030	Nauka o potravinách	1/1	KZ	2	3.	41-KSSP	O02317029			
O02317031	Potravinářská technologie	1/1	Z	2	4.	41-KSSP	O02317030			
O02317032	Seminář z výživy	0/2	KZ	2	5.	41-KSSP	O02317031			

M105

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317033	Gymnastika	0/1	Z	1	1.	41-KSSP				
O02317034	Zimní výcvikový kurz	7D	Z	1	1.	41-KSSP				
O02317035	Atletika	0/1	Z	1	2.	41-KSSP				
O02317036	Teorie tělesné kultury	0/1	Z	1	1.	41-KSSP				
O02317037	Letní výcvikový kurz	7D	Z	1	2.	41-KSSP				
O02317038	Pohybové hry	0/1	Z	1	1.	41-KSSP				
O02317039	Plavání	0/1	Z	1	3.	41-KSSP				
O02317040	Teorie tělesné kultury II.	0/1	Z	2	3.	41-KSSP				

M106

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317041	Výchova ke zdravému životnímu stylu	0/1	Z	1	6.	41-KSSP	O02317007, O02317013			
O02317042	Rodinná výchova	1/1	Z+Zk	2	6.	41-KSSP	O02317013, O02317007			

PedF Karolínka – studijní plán OMRV 7504T224 Rodinná výchova – magisterské... Stránka č. 2 z 3

O02317043	Výchova k manželství a rodičovství	0/2	Z	2	6.	41-KSSP	O02317016, O02317005			
-----------	------------------------------------	-----	---	---	----	---------	-------------------------	--	--	--

M107

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317044	Didaktika rodinné výchovy I	1/1	Z+Zk	2	7.	41-KSSP	O02317042, O02317041			
O02317045	Výchova k podpoře zdraví	0/2	Z	2	8.	41-KSSP	O02317044			
O02317046	Multikulturní výchova	0/2	Z	2	8.	41-KSSP	O02317044, O02317042			
O02317047	Dramatická výchova	0/2	Z	2	7.	41-KSSP	O02317042			
O02317048	Didaktika rodinné výchovy II	1/1	Z+Zk	2	9.	41-KSSP	O02317044			
O02317049	Pedagogická praxe na ZŠ	2T	Z	4	8.	41-KSSP	O02317044			
O02317050	Pedagogická praxe na SŠ	2T	Z	4	9.	41-KSSP	O02317049			
O02317051	Exkurze a klinická praxe	1T	Z	2	7, 8.	41-KSSP				
O02317052	Projektový úkol	0	Zk	4	9.	41-KSSP	O02317049, O02317044			

M108

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317053	Sociální pediatrie	1/1	Z+Zk	2	7.	41-KSSP				
O02317054	Dítě předškolního věku	1/1	Z	2	9.	41-KSSP	O02317061			
O02317055	Postižené dítě v rodině	2/0	Z	2	8.	41-KSSP				
O02317056	Matrimonopatologie	1/2	Z+Zk	3	7.	41-KSSP				
O02317057	Syndrom CAN	0/1	Z	1	8.	41-KSSP	O02317053			
O02317058	Metody sociální práce	2/1	Z+Zk	3	7.	41-KSSP				
O02317059	Sociální politika	1/1	Z	2	8.	41-KSSP	O02317058			
O02317060	Problémy sociální patologie	0/2	Z+Zk	2	8.	41-KSSP				
O02317061	Stáže v centrech odborné pomoci	0/2	Z	2	7, 8.	41-KSSP				
O02317062	Patopsychologie	0/1	Z	1	9.	41-KP	O02317060			
O02317063	Základy pečovatelské práce	1/1	Z+Zk	2	8.	41-KSSP	O02317053			
O02317064	Klinická výživa	1/1	Z+Zk	2	8.	41-KSSP				
O02317065	Nové náboženské směry	1/1	KZ	2	7.	41-KSSP				
O02317066	Seminář z ešky	0/2	KZ	2	9.	41-KSSP	O03111011, O02317061			

II. CYKLUS

POVINNĚ VOLITELNÉ PŘEDMĚTY

M09

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317067	Úvod do systematického myšlení	0/2	KZ	2	10.	41-KSSP				
O02317068	Konstruování gender v rodinných systémech	0/2	KZ	2	9.	41-KSSP	O02317065			
O02317069	Seminář k teorii feminismu	0/1	Z	1	10.	41-KSSP				
O02317070	Seminář k novým náboženským směrům	0/1	Z	1	10.	41-KSSP				
O02317071	Domácí násilí	0/1	Z	1	9.	41-KSSP				
O02317072	Sociální zabezpečení	0/2	KZ	2	10.	41-KSSP				
O02317073	Sociální síť	0/2	KZ	2	10.	41-KSSP				
O02317074	Kurz první pomoci	0/1	Z	1	9.	41-KSSP				
O02317075	Pohyb a relaxace	0/1	Z	1	10.	41-KSSP				
O02317076	Lékařská regenerace a kosmetika	0/1	Z	1	10.	41-KSSP				
O02317078	Užitkové rostliny a výživa	0/1	Z	1	10.	41-KSSP				

Student zapisuje 3 z nabízených dvouhodinových kurzů a 3 kurzy jednohodinové (v celkové hodnotě 9 kreditů).

M10

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
O02317079	Kapitoly ze speciální pedagogiky	0/2	KZ	2	9.	41-KSSP	O02317055			
O02317080	Prevence kriminality mládeže	0/2	KZ	2	10.	41-KSSP	O02317058			
O02317081	Seminář z výchovné dramatiky	0/2	Z	2	9.	41-KSSP	O02317047			
O02317082	Globální výchova	0/2	KZ	2	9.	41-KSSP	O02317044			
O02317083	Seminář k sexuální výchově	0/2	Z	2	10.	41-KSSP	O02317044, O02317043			
O02317084	Zdravotní tělesná výchova	0/2	KZ	2	9.	41-KSSP	O02317036			
O02317085	Aktivní sociální učení	0/2	KZ	2	9.	41-KSSP	O02317045			
O02317086	Prevence šikanování	0/2	KZ	2	10.	41-KSSP	O02317038			
O02317087	Didaktické praktikum	0/2	KZ	2	9., 10.	41-KSSP	O02317044			
O02317088	Komunikace s klientem	0/1	Z	1	9.	41-KSSP				
O02317089	Kapitoly z práva	0/1	Z	1	10.	41-KSSP				
O02317090	Syndrom vyhoření	0/1	Z	1	10.	41-KSSP				
O02317091	Seminář z arteterapie	0/2	Z	2	10.	41-KSSP				
O02317092	Seminář z ergoterapie	0/2	Z	2	10.	41-KSSP				
O02317093	Práva a povinnosti dětí	0/2	KZ	2	10.	41-KSSP				

PedF Karolínka – studijní plán OMRV 7504T224 Rodinná výchova – magisterské... Stránka č. 3 z 3

O02317094	Krizová pomoc	0/2	KZ	2	10.	41-KSSP				
O02317095	Seminář z didaktiky	1H	Z	0	9., 10.	41-KSSP				

Student zapisuje 3 z nabízených dvouhodinových kurzů a 3 kurzy jednohodinové (v celkové hodnotě 9 kreditů).

Kredity za povinné přednášky

- nezalazené: 111
- 3. ročník: 5
- celkem: 116

Poslední změna: 4.12.2010

PŘÍLOHA 5

Forma vzdělávání a vzdělavatel	Délka trvání a opakování akce	Typická témata	Cíle akce	Způsob řízení a převažující metody práce
Přednáška				
Přednášející Lektor	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce. Někdy chápána jako metoda.	Široce nebo úzce tematicky vymezená, teorie, zajímavosti, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Poznatky z cesty do Himalájí.“	Přednášení, aktivita na straně přednášejícího, s aktivitou a kreativitou účastníků se spíše nepočítá.
Školení				
Školitel Instruktor Lektor	Krátkodobá nebo střednědobá akce. Typická je jednorázovost, někdy zakončení zkouškou.	Metodika práce, nové informace, postupy, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Školení bezpečnosti práce.“	Přednášení, aktivita je na straně školitele, příp. možnost vyzkoušení nové aktivity, s kreativitou účastníků se příliš nepočítá.
Seminář				
Lektor Facilitátor ²	Krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i navazující akce, opakování.	Konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek, poradenství apod.	Rozšířit znalosti, získat informace a zkušenost prostřednictvím diskusí a reflexe, příp. spíše povrchního zážitku. Příklad: „Práce s žáky s poruchami učení“	Přednášení a animace, krátké přednášky, diskuse, výměna zkušeností, cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka.
Kurz				
Lektor Instruktor	Krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá, jednorázová i navazující akce, Cyklus seminářů.	Jazykové, pohybové, počítačové, úzce vymezených dovedností (asertivity, šití...) aj.	Rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy. Příklad: „Lyžařský nebo jazykový kurz.“	Aktivita střídavě na straně lektora i účastníků, facilitace, podpora, cvičení, typický je přesný didaktický postup lektora, kreativitu účastníka je nízká.

Výcvik				
Lektor Facilitátor	Dlouhodobá, opakovaná akce s návaznostmi a s intervizačními skupinami, mnohdy zakončení zkouškou.	Psychoterapie, rozvoj konkrétních sociálních dovedností, osobnostní rozvoj založený na konkrétní teorii.	Získat širěji definovanou dovednost spojenou s rozvojem osobnosti, obvykle jde o změnu kognitivních schémata. Příklad: „Výcvik v systematické psychoterapii.“	Aktivita na straně účastníků, animace, facilitace, podpora, nácvik, prožitková cvičení, supervize, ověřování v praxi, reflexe praxe, samostatnost a kreativita účastníka vysoká.
Dílna				
Lektor Animátor	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce v rámci jednoho tématu.	Konkrétní pracovní postupy – didaktika, vyučovaný předmět.	Naučit se pracovní postupy, získat informace a základy nové dovednosti. Příklad: „Vázání suchých květín.“	Aktivita na straně účastníků, nácvik dovedností, ukázky.

PŘÍLOHA 6

Zastavíme se ještě u velmi významné otázky, co by mělo být **obsahem dalšího vzdělávání učitelů**. Uvádíme zde názory učitelů na straně jedné a ředitelů na straně druhé. Využijeme opět především názory mladých učitelů, zjišťované v roce 2001 (Havlík, 2002b, s. 24). Následující tabulka je dostatečně přehledná (1 – určitě ano až 4 – určitě ne). Je dobré dodat, že zvolené oblasti, k nimž se respondenti vyjadřovali, byly vybrány a formulovány na základě rozboru otevřených odpovědí.

Očekávání od dalšího vzdělávání	1	2	3	4	průměr
zvládnutí nových metodických postupů výuky	76,1	19,4	3,2	1,3	1,30
prohloubení dovedností v řešení problémů s žáky	73,2	21,3	4,5	1,0	1,33
zvládnutí nových poznatků oboru	72,8	20,4	4,2	2,6	1,36
zvládnutí nových dovedností (PC, jazyků apod.)	69,3	22,7	5,8	2,2	1,41
rozšíření všeobecného přehledu	43,5	34,2	15,3	7,0	1,86
zvládnutí poznatků pro řízení ve školství	16,9	39,6	33,2	10,2	2,37

Očekávání učitelů vztahovaná k dalšímu vzdělávání

Jednoznačně největší význam respondenti přikládali zvládnutí nových metodických postupů výuky (96 %; „určitě“ 76 %) a prohloubení dovedností v řešení problémů s žáky (95 %). Následoval těsně zájem o zvládnutí nových poznatků oboru (93 %; „určitě“ 73 %) a nových dovedností, jako např. PC, jazyků apod. (92 %; „určitě“ 69 %). Významně méně, ale stále většinově, i když ne v prvním pořadí významu, bylo žádáno rozšíření všeobecného přehledu (78 %; „určitě“ jen 44 %), významně méně zvládnutí poznatků pro řízení ve školství (57 %; „určitě“ 17 %).

Učitelé udávají, že se jejich vzdělávací potřeby v posledních letech hodně mění. Vnímají proměny v učitelské profesi, změny v chování žáků, změny v postojích dětí, rodičů i celé společnosti ke škole, změny v klimatu školy, změny na pracovním trhu, změny týkající se tlaku na nové dovednosti učitele (především jazykové a práce s novými technologiemi) apod. Podle očekávání vyjadřují učitelé nejčastěji vzdělávací potřeby spojené se stěžejní oblastí jejich profese – **přímou prací ve třídě**. Preferují témata, která se váží k vlastnímu vyučovacímu předmětu, didaktice, zvládání třídy a jednotlivců (posledně zmíněná položka je nejvíce preferovaná skupinou nejmladších učitelů, tj. do 8 let praxe, srov. Lazarová, 2005). Mezi konkrétní nejčastěji požadovaná vzdělávací témata potom patří: metody práce s žákem, práce s počítačem, didaktika a inovace výuky, poradenská (pedagogicko-psychologická) témata, práce s rodiči, práce s lidmi a komunikace obecně, spolupráce s kolegy, ale i jazykové vzdělávání a jiná témata. Některé preference učitelů dokresluje následující tabulka (dotazníkové šetření z roku 2003, 109 respondentů – učitelů druhého stupně základních škol).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	mean
Zajímají mě především témata, která se týkají mého vyučovacího předmětu	1,8	1,8	15,6	78,0	3,75
Zajímají mě především témata, která se týkají vyučovacích metod a didaktiky	0,9	2,8	31,2	31,8	3,60
Zajímají mě především témata, která se týkají postupů při zvládání žáků a třídy	2,8	8,3	31,2	54,1	3,42
Zajímají mě především širší manažerské otázky rozvoje školy	13,8	41,3	18,3	6,4	2,22
Obvykle je pro mne snadné vybrat si z nabídky vzdělávacích akcí, vím, co potřebuji zdokonalit	1,8	1,8	36,7	52,3	3,50
Obvykle se mi teprve na vzdělávacích akcích podaří odhalit mé slabé stránky a přednosti	11,9	44,0	34,9	4,6	2,34
Cítím, že oblastí, ve kterých se potřebuji vzdělávat, se v posledních letech hodně mění	4,6	18,3	43,1	24,8	2,97

Vzdělávací potřeby učitelů

1 – zcela nesouhlasím 2 – spíše nesouhlasím 3 – spíše souhlasím 4 – zcela souhlasím
Součty netvoří 100 %, chybějící odpovědi nejsou do tabulky zahrnuty

Vzdělávací potřeby učitelů jsou tedy projevem silné identity učitele jako „manažera života ve třídě“, „vzdělavatele a vychovatele“, „odborníka na předmět a předávání znalostí“ a případně „pomocníka v nesnázích“. Již podstatně méně považují učitelé za důležité (nebo již nemožné z důvodů časových a finančních) věnovat se tématům, která „ošetřují“ učitelství a osobnost učitele v širším kontextu – školy, komunity, společnosti, doby. Školsko-politická problematika a otázky rozvoje školy nepatří mezi preferovaná vzdělávací témata. Volba „manažerských témat“ je typická spíše pro učitele, kteří již pracují ve vedoucích funkcích, nevýznamně častěji se o zmíněná témata zajímají učitelé s praxí nad 20 let (Lazarová, 2005).

PŘÍLOHA 7

Dotazník k diplomové práci

Prosím o vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí mé diplomové práce „Seberozvoj učitele jako základní předpoklad připravenosti pro profesi“. Dotazník je anonymní, je složen z 13ti jednoduchých otázek a doplňuje teoretickou práci, která je zaměřena nad seberozvojem učitele, pojednává o profesionalizaci učitelské profese, o obtížnosti učitelské profese a o nárocích na učitele v dnešní společnosti, o dostatečnosti vysokoškolské přípravy učitelů v oblasti sociálních a osobnostních kompetencí, o dalším vzdělávání učitelů a o syndromu vyhoření.

Předem děkuji.

Bc. Marcela Murgašová

1. Jak rozumíte pojmu „seberozvoj“?
2. Cítili jste se po absolvování vysoké školy připraveni pro výkon své profese? *(zakroužkujte prosím jednu z možností)* ANO NE
3. Co Vám nejvíce chybělo, s čím jste měli největší problémy při nástupu do školy?
4. V čem jste se naopak cítili „silní“ (např. v metodice vyučovaného předmětu, v odborných znalostech předmětu, v komunikaci s žáky apod.)?
5. Věnujete se dále svému seberozvoji? ANO NE
6. Nabízí Vám škola alternativy pro další vzdělávání (např. semináře k metodice vyučovaného předmětu, účast na konferencích, kurzy osobnostního rozvoje, konzultace s psychologem, mentoring apod.)? ANO NE *(jestliže NE, pokračujte otázkou č.10)*
7. Co konkrétně Vám nabízí škola v rámci dalšího vzdělávání?
8. Využíváte nabídek školy pro další vzdělávání? ANO NE
9. ANO - Co využíváte? Jakou máte zkušenost, co z nabízeného se Vám nejvíce líbilo, co naopak nejméně?
NE - Proč nevyužíváte?
10. Chybí Vám od školy nabídka dalšího vzdělávání (např. semináře k metodice vyučovaného předmětu, účast na konferencích, kurzy osobnostního rozvoje, konzultace s psychologem, mentoring apod.)? ANO NE
11. Co konkrétně byste uvítali (např. jaký seminář, kurz, supervizi apod.), co by Vám pomohlo pro výkon profese?
12. Hledáte si sami (kromě toho, co případně nabízí škola) jinou alternativu pro Vaše další vzdělávání (např. samostudium literatury, didaktické semináře, kurzy osobnostního rozvoje, konzultace se zkušenějším kolegou apod.)? ANO NE
13. Co považujete v dnešní době za hlavní cíl vzdělávání?

Souhlas s výpůjčkami

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze, dne 12.7.2012

Podpis

[illegible]

